DAS LEISTUNGSVERHALTEN DES GYMNASIASTEN ALS FUNKTION DES VERHÄLTNISSES ZWISCHEN SCHULE UND ELTERNHAUS

FUNKTIONALE ANALYSE, ENTWURF UND ERPROBUNG EINES OPTIMIERUNGSMODELLS

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von
HERBERT HOFFMANN
Saarbrücken 1978

1979

DAS LEISTUNGSVERHALTEN DES GYMNASIASTEN ALS FUNKTION DES VERHÄLTNISSES ZWISCHEN SCHULE UND ELTERNHAUS

FUNKTIONALE ANALYSE, ENTWURF UND ERPROBUNG EINES OPTIMIERUNGSMODELLS

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von

HERBERT HOFFMANN

Saarbrücken 1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Dekan: Prof.Dr. Ludwig Kötter

Berichterstatter: Prof.Dr. Hans Joachim Kornadt

Prof.Dr. Peter Strittmatter

Tag der letzten mündlichen Prüfung: 18.April 1979

I N H A L T

Seite

1. Schulversagen am Gymnasium als Funktion von Diskontinuität und Dissens in und zwischen den Erziehungsfeldern Schule und Elternhaus.

1.1. Schulversagen, Phänomene und Reaktionen. 3

1.1.1. Streß in der Schule. 3

1.1.2. Ursachen. 5

1.1.3. Problematik wissenschaftlicher Erforschung und Bedingungen für Schulversagen. 6

1.1.4. Fall - Beispiel. 11

1.2. Diskontinuität als Merkmal veränderter Schulwirklichkeit. 12

1.2.1. Administrative Initiativen eines halben Jahrzehnts. 13

1.2.2. Curriculare Veränderungen als Teil der Schulreform. 18

1. Französisch auf neuen Wegen. 19

2. Neue Mathematik. 21

3. Von der Katechese zum lernzielorientierten Unterricht. 22

4. Von der Länderkunde zur Sozialgeographie. 24

1.2.3. Schulform Gymnasium in der Krise. 27

1.3. Dissens und Dissenserleben als Funktion fehlender Kommunikation und Partizipation. 29

1.3.1. Dissens und Dissenserleben als hypothetische Konstrukte. 29

1.3.2. Reformen an Lehrern und Eltern vorbei. 32

1.3.3. Der Schüler zwischen Schule und Elternhaus. 37

2. Rechtliche Grundlagen und Funktionen der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. 41

2.1. Schule und Elternrecht. 41

2.2. Inhalte und Funktion der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. 43

2.3. Elternmitwirkung nach dem Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetz. 55

Seite

3. Funktionaler Zusammenhang zwischen der Schule-Elternhaus-Beziehung und dem Leistungsverhalten des Schülers in der Sekundarstufe I des Gymnasiums. 61

3.1. Hypothetischer Erklärungsansatz. 61

3.2. Die Dissens-Hypothese auf dem Hintergrund gegenwärtiger Erklärungsansätze zu Schulversagen und Schulschwierigkeiten. 64

3.3. Methodologische Probleme im Rahmen kausaler Erklärung von schulischen Leistungsverhalten. 68

3.4. Funktionale Beziehungen und Hypothesen. 71

3.4.1. Die Beziehung zwischen der Qualität des Lehrer-Eltern-Verhältnisses und dem Dissenserleben des Schülers. 71

3.4.2. Die Beziehung zwischen dem Dissenserleben des Schülers und seiner Wertung schulischer Belange. 75

3.4.3. Die funktionale Beziehung zwischen dem Dissenserleben und der Anstrengungsbereitschaft. 79

3.4.4. Der funktionale Zusammenhang zwischen Dissenserleben und Schulleistung. 84

3.4.5. Zusammenfassung. 85

4. Quasi-Experiment im Schuljahr 1974/75: Erweiterung und Neustrukturierung der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus zur Überwindung des Dissenserlebens. 87

4.1. Neustrukturierung der Klassenelternversammlungen im Schuljahr 1974/75. 87

4.2. Hypothesen. 90

4.3. Operationalisierung der Variablen. 92

4.3.1. Häufigkeit der Kontakte. 93

4.3.2. Erwartungen der Eltern an die Kontakte. 93

4.3.3. Informiertheit der Eltern. 94

4.3.4. Zufriedenheit der Eltern. 95

4.3.5. Dissenserleben des Schülers. 95

4.3.6. Wahrgenommenes familiäres Reizklima. 96

4.3.7. Wahrgenommene informelle Leistungsnorm. 98

4.3.8. Zufriedenheit des Schülers. 99

		Seite
	4.3. 9. Anstrengungsbereitschaft des Schülers.	99
	4.3.10. Leistungsfähigkeit des Schülers.	100
	4.3.11. Schulische Leistung des Schülers.	101
4.4.	Validierung des Erhebungsinstrumentariums.	102
	4.4.1. Validierung des Elternfragebogens.	104
	4.4.2. Validierung des Schülerfragebogens.	105
4.5.	Datenerhebung und Stichprobe.	106
4.6.	Auswertung der Daten und statistische Verfahren.	110
4.7.	Ergebnisse.	111
4.8.	Interpretation und ergänzende Befunde.	116
5.	Optimierungsstrategie zur Senkung des Dissenserlebens.	125
5.1.	Diagnose des Innovationsinhaltes.	126
	5.1.1. Relevanz des Innovationsinhaltes (linkage).	127
	5.1.2. Struktur des Innovationsinhaltes (structure).	128
	5.1.3. Offenheit des Innovationsinhaltes (openess).	130
	5.1.4. Kapazität des Innovationsinhaltes (capacity).	131
	5.1.5. Belohnungswert des Innovationsinhaltes (reward).	131
5.2.	Diagnose des Systems Gymnasium als "Empfänger"	132
	5.2.1. Ziele des Systems.	134
	5.2.2. Struktur des Systems.	137
	1. Arbeitsteilung.	137
	2. Rollendefinition.	138
	3. Rollenintegration.	139
	4. Höhe und Verteilung der Belastung.	143
	5. Flexibilität der Struktur.	145
	5.2.3. Offenheit des Systems.	146
	5.2.4. Kapazität des Systems.	148
	5.2.5. Belohnung im und durch das System.	155
5.3.	Diagnose der Bezugsgruppe Eltern.	156
	5.3.1. Ziele der Bezugsgruppe Eltern.	156
	5.3.2. Struktur der Bezugsgruppe Eltern.	157
	5.3.3. Offenheit der Bezugsgruppe Eltern.	158
	5.3.4. Kapazität der Bezugsgruppe Eltern.	160
	5.3.5. Belohnung durch die Bezugsgruppe Eltern.	161

Seite

5.4. Zusammenfassung der Diagnose. 162
5.4.1. Diagnose der "Empfänger"-Systeme. 162
5.4.2. Diagnose des Innovationsinhaltes. 164
5.5. Weitere Voraussetzungen einer möglichen Strategie. 165
5.5.1. Relevante Ausgangsbedingungen in der Experimentalgruppe. 166
1. Kompetenzgefühl. 167
2. Wertsetzungen und Einstellungen. 168
3. Bedürfnisse. 169
5.5.2. Soziale Einflußstruktur der Experimentalgruppe. 170
1. Die formelle Leitung. 170
2. Die Rolle des Innovators. 171
3. Die Rolle des Opponenten. 172
4. Die Rolle der Elternbezugsgruppe 172
5.5.3. Rolle des Änderungsmittlers. 173
5.6. Entwurf einer Optimierungsstrategie zur: Dissensminderung über die Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung. 176
5.6.1. Vorbereitende Kommunikation in einer informellen Arbeitsgruppe. 177
5.6.2. Einbindung des Innovationsprozesses in die formelle Struktur des Systems. 180
5.6.3. Einbeziehung der Bezugsgruppe Eltern in den Innovationsprozeß. 181
1. Gemeinsames Lehrer/Eltern-Training. 182
2. Einführung der Eltern in das Innovationsvorhaben. 183
3. Unmittelbare Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung in sgn. Teilstufenkonferenzen. 183
4. Mittelbare Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung in den Klassenelternversammlungen. 184

6. Unmittelbare und mittelbare Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung,-Unterrichtsversuch im Schuljahr 1976/77. 186
6.1. Hypothesen. 187
6.2. Der Unterrichtsversuch im Schuljahr 1976/77. 190
6.2.1. Übersicht. 191

Seite

6.2.2. Beschreibung des Unterrichtsversuchs. 192

1. Phase I: Vorbereitende Kommunikation auf informeller Ebene. 192

2. Phase II: Einbindung der Innovation in die formelle Struktur: 197

1. Information der Schulelternvertretung. 197
2. Gesamtkonferenz und Fachkonferenzen. 197
3. Konstituierung der Stufenkonferenz 7. 200
4. Erste Runde der Teilstufenkonferenzen ohne Eltern. 201

3. Phase III: Kooperative Unterrichtsplanung unter Beteiligung von Eltern. 203

1. Lehrer/Eltern-Training in einem Wochenendseminar. 204
2. Einführung der Eltern in einem Elternseminar. 206
3. Entwicklungsprozeß in den Teilstufenkonferenzen. 208
4. Zwischenbilanz am Ende des ersten Halbjahres. 211

4. Formelle und informelle Kontakte im Verlauf des Unterrichtsversuchs. 214

6.3. Verträglichkeit von Unterrichtsversuch und Bedingungen des Systems: 217

6.3.1. in bezug auf die Ziele des Systems, 218

6.3.2. in bezug auf die Struktur des Systems, 220

6.3.3. in bezug auf die Offenheit des Systems, 222

6.3.4. in bezug auf die Kapazität des Systems, 225

6.3.5. in bezug auf die Belohnung durch das System. 226

6.4. Empirische Auswertung des Unterrichtsversuchs. 228

6.4.1. 1. Operationalisierung der Variablen im Lehrerfragebogen. 229

1. Beurteilung des Systems 229
2. Kommunikationsklima 229
3. Wahrgenommener relativer Vorteil 230
4. Authentisches Feedback durch den Änderungsmittler 231

6.4.1. 2. Operationalisierung der Variablen im Elternfragebogen. 232

6.4.1. 3. Variablen im Schülerfragebogen. 233

6.4.2. Stichprobe: Experimental- und Kontrollgruppe. 233

6.4.3. Entwicklung und Validierung der Fragebogen. 235

6.4.4. Datenerhebung bei Lehrern, Schülern u. Eltern. 238

6.4.5. Auswertung und statistische Verfahren. 240

6.4.6. Ergebnisse. 242

1. Der Zusammenhang zwischen erfahrener kooperativer Problemlösung und der Einschätzung der innovatorischen Potenz des Systems. 242

Seite

2. Der Zusammenhang zwischen der innovatorischen Potenz des Systems der Lehrer-Eltern-Beziehung und dem Dissenserleben des Schülers. 244

3. Der Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Systems, dem Dissenserleben und dem Leistungsverhalten des Schülers. 245

4. Der Zusammenhang zwischen aktiver Elternbeteiligung in der Schule und dem Erziehungsverhalten der Eltern (post hoc - Hypothese). 246

5. Weitere Ergebnisse: 248

5. 1. zur Lehrerbefragung, 248
5. 2. zur Elternbefragung, 248
5. 3. zur Schülerbefragung. 253

6.5. Interpretation der Ergebnisse. 254

6.5.1. zur Häufigkeit der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus und der Erwartungen der Eltern an diese Kontakte, 254

6.5.2. zum Dissenserleben als Funktion der qualitativen Beziehung zwischen Lehrern und Eltern, 256

6.5.3. zur Lehrerkooperation als Voraussetzung für Elternpartizipation, 259

6.5.4. Zusammenfassung. 260

7. Modell-Entwurf zur permanenten SELBSTERNEUERUNG des Systems Gymnasium im Sinne des Innovationsziels. 261

7.1. R e l e v a n t e Ausgangsbedingungen. 261

7.2. Der "Stufenkoordinator" als institutionalisierter Änderungsmittler. 264

7.3. Der "STUFENKOORDINATOR" als Alternative zum Beratungslehrer. 268

7.4. Die politische Relevanz - offene Probleme. 269

8. Literatur 272

9. Dokumentation (Anhang)

Vorwort.

Zeiten beschleunigten sozialen Wandels stellen je immer eine Herausforderung dar für alle, die in einer Gesellschaft für die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation Verantwortung tragen. In allen Bildungs- und Erziehungsfeldern geht es darum, eine adäquate Antwort zu finden auf die veränderte Lebenssituation, und zwar dadurch, daß der Heranwachsende über geeignete Lernerfahrungen befähigt wird, die Weiterentwicklung der sozialen Wirklichkeit selbst in die Hand zu nehmen und ihr einen Sinn zu geben.

Es liegt in der Natur der Sache, daß diesbezüglich Innovationen sowohl im strukturellen als auch im inhaltlichen Bereich vorübergehend Unruhe, Unsicherheit, Widersprüche und Konflikte erzeugen. Mit solchen Konsequenzen mußte auch die Ende der sechziger Jahre einsetzende Bildungsreform rechnen.

Schaut man jedoch zurück auf die bereits zehn Jahre dauernde Entwicklung, dann ergibt sich ein paradoxes Phänomen: je weiter die "Reformen" voranschreiten, um so lauter wird das Klagen über die Schulwirklichkeit in unserem Land. Postulate von gestern wie: "Fördern statt Auslesen", "Begaben statt Begabung", "Demokratische Leistungsschule", usw. sind verdrängt worden durch alarmierende Schlagzeilen zum Thema "Schulstreß" oder "Erziehungsnotstand". Aber auch diese müssen inzwischen anderen Beschwörungsformeln Platz machen, wenn es etwa heißt: "Unsere Schulen brauchen mehr Vertrauen".

In dieser Situation, in der eine große Anzahl von jungen Menschen in einen Teufelskreis von Versagen und Entmutigung verstrickt ist, führen weder neue Parolen noch kalkulierte Polemik, noch Pauschalurteile über die zurückliegende Entwicklung, noch taktische "Bremsmanöver" weiter. Zu fordern ist vielmehr eine selbstkritische Bilanz aller Beteiligten und Verantwortlichen. Die Bildungspolitiker von gestern scheinen damit begonnen zu haben (VON FRIEDEBURG, 1978). Eine andere Frage ist, ob die unmittelbar betroffenen Lehrer und Eltern sich ihrer Rolle im Veränderungsprozeß bewußt sind, ob sie einen Zusammenhang wahrnehmen zwischen der so oft beklagten Schülersituation und den Wirkungen, die auf die Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus zurückgehen und von daher motiviert sind, diese Beziehungsqualität wirksam zu verändern.

In der vorliegenden Arbeit geht es sowohl um den Versuch, entsprechende funktionale Zusammenhänge aufzuhellen, als auch um konkrete Ansätze der

gezielten Einflußnahme und um deren empirische Evaluierung. Die Hypothesenbildung geht aus von Fallbeispielen erwartungswidrigen Schulversagens, denen ich selbst seit Anfang der siebziger Jahre begegnet bin. Sie lassen darauf schließen, daß die Art der Beteiligung von Lehrern und Eltern an der Fortentwicklung der Schulwirklichkeit entscheidenden Einfluß nimmt auf die Schulwirklichkeit, wie sie vom Schüler erlebt wird.

Das zum Schuljahr 1974/75 in Kraft tretende Saarländische Schulmitbestimmungsgesetz bietet sodann einen willkommenen Anlaß, über ein quasi-experimentelles Vorgehen die Beziehung zwischen Lehrern und Eltern qualitativ zu verändern, insofern nun eine juristische Basis besteht, die neue Chancen auftut.

Nachdem es im Schuljahr 1974/75 nicht gelingt, die Beziehungsqualität zwischen Erziehungsträgern im gewünschten Sinne zu verändern, im Gegenteil, die Schülersituation eher noch verschlechtert wird, erfolgt im Schuljahr 1976/77 ein zweiter Versuch, der sich jedoch systematisch die Erkenntnisse der Innovationspsychologie zunutze macht. Dieser Versuch führt zum Ziel. Die ihn begleitenden und abschließenden Erhebungen liefern schließlich das Material zum Entwurf eines Modells wirksamer Lehrer-Kooperation und Elternpartizipation, das auf jedes beliebige System übertragen werden kann und m. E. geeignet erscheint, der sich stets wandelnden Bildungs- und Erziehungs-Wirklichkeit und damit letztlich den jeweils betroffenen Schülern gerecht zu werden.

In der Darstellung wird bewußt auf die sonst übliche Folge eines theoretischen und eines empirischen Teils verzichtet. Es soll hier vielmehr an einem konkreten Beispiel illustriert werden, welchen Weg ein über mehrere Jahre dauerndes Innovationsvorhaben gehen kann und welchen Lernprozeß die Beteiligten einschließlich Änderungsmittler dabei durchlaufen. Wiederholungen in der Darstellung sind darum unvermeidbar.

Insofern die Hypothesen der beiden Untersuchungen ein breites theoretisches Bezugsfeld ansprechen, scheint es unmöglich, auf alle Theorien und entsprechende empirische Befunde in der wünschenswerten Weise einzugehen, um nicht zu weit von der eigentlichen Fragestellung abzuweichen.

Mein Dank gilt allen, die auf dem versuchten Weg zur Veränderung der Schulwirklichkeit ein Stück mitgegangen sind und allen, die mich auf diesem Weg wissenschaftlich beraten haben. Danken möchte ich insbesondere Frau Dr. Cordula Zumkley-Münkel, Herrn Professor Dr. Hans Joachim Kornadt und Herrn Professor Dr. Peter Strittmatter.

1. Schulversagen am Gymnasium als Funktion von Diskontinuität und Dissens in und zwischen den Erziehungsfeldern Schule und Elternhaus.

1.1. Schulversagen, Phänomene und Reaktionen.

1.1.1. Streß in der Schule.

Phänomene der Überforderung bzw. Überbeanspruchung in der Schule oder durch die Schule sind ebenso vielschichtig wie folgenschwer, münden sie doch häufig in einen Teufelskreis von Versagen, Entmutigung und immer neuem Versagen, das mit dem Selbstwertgefühl der Betroffenen auch das soziale Klima in der Gesellschaft tiefgreifend beeinflussen kann. Ob man die Statistik des Versagens fünf, zehn oder zwanzig Jahre zurückverfolgt, die Bilanz ist nahezu unverändert alarmierend (vgl. KORNADT, 1975, S. 15-21 und 71 ff; MEYER, 1969, S. 10; WELLENDORF, 1972, S. 279, im flg. S. 187 und Dokumentation 37). Um es auf einen kurzen Nenner zu bringen: etwa 10 % aller Schüler wird jährlich in der Schule Versagen bescheinigt. Der Schüler muß die Klasse wiederholen oder im Wiederholungsfall die Schule verlassen. Verheerende Konsequenzen ergeben sich erfahrungsgemäß vor allem dann, wenn Schüler der Mittelstufe des Gymnasiums ohne jeden Abschluß das Gymnasium verlassen müssen und nicht mehr motiviert sind, anderweitig einen Abschluß anzustreben. Ein Grund für die gleichbleibend hohe Versagerquote mag darin gesehen werden, daß man der Schule, insbesondere dem Gymnasium, stillschweigend eine selegierende Funktion einräumt. Dann aber liegt der Grund für das Versagen immer beim Schüler: er ist eben dem gehobenen Anspruchsniveau nicht gewachsen.

Während sich für das herkömmliche Schulversagen und seine gravierenden Folgen bestenfalls einige Wissenschaftler interessierten, findet das Thema "Schulstreß" seit geraumer Zeit in der gesamten Öffentlichkeit ein großes Interesse. Schlagzeilen erregen die Gemüter: "Die Schule macht die Kinder krank. Unsere Klassenzimmer gleichen Krankenzimmern. Schulischer Leistungsdruck zerstört Familien". Oder auch: "Unsere Schulen, Fabriken des Versagens". Eine Repräsentativ-Befragung bei Schülern zwischen zehn und fünfzehn Jahren im Saarland zum Thema "Schulstreß" (STRITTMATTER, 1977) bringt einige Details ans Tageslicht. Von den Befragten klagen 22 % über Schlaflosigkeit, 12 % nehmen ärztlich verordnete Arzneimittel gegen nervöse Störungen, und fast die Hälfte leidet beim

Frühstück unter Appetitlosigkeit. Diese Daten lassen sich, so problematisch Fragebogen-Erhebungen auch sein mögen, nicht damit abtun, daß man auf die eigene Schulzeit verweist und erklärt, vor Klassenarbeiten auch nicht immer gut geschlafen zu haben.

Ich greife das Schlagwort vom Schulstreß deshalb auf, weil es m. E. tatsächlich auf ein neues Phänomen hinweist, das mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und mit der Diskontinuität der Schulwirklichkeit im auslaufenden Jahrzehnt in Zusammenhang zu stehen scheint (1). Zu fragen bleibt nämlich im Nachhinein, was bei allem Reformeifer im Vordergrund stand: der Schüler, d.h. das Bemühen um ein adäquates Lern- und Erfahrungsfeld für den Heranwachsenden oder eine Vielzahl konkurrierender Bildungsideologien. Die folgenden Buchtitel weisen darauf hin, daß der allgemein beklagten Oberforderung tiefere Ursachen zugrunde liegen: "Krank an der Gesellschaft" (AFFEMANN, 1975), "Der Schrotthaufen der Menschlichkeit, ein Lesebuch zur sozialen Wirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland" (KLEE, 1976), "Jugend im Niemandsland" (DIETZE, 1976). Desorientierung und Beziehungslosigkeit sind auch dann häufig zu beobachten, wenn man persönlich mit dem menschlichen Scheitern heranwachsender Jugendlicher konfrontiert wird. Ebenso bedrückend aber wie das Scheitern selbst ist die Tatsache, daß man über das Beschreiben dieses desolaten Zustandes noch nicht hinausgekommen ist.

Während unter den Verantwortlichen die einen resignieren, weil ihre Wünsche nicht in Erfüllung gegangen sind, lassen andere keine Gelegenheit ungenützt, aus den Fehlern ihrer politischen Gegner politisches Kapital zu schlagen. Es genügt auch nicht, wenn nur von hoher Warte aus gefordert wird, daß nach einem Jahrzehnt hektischer Veränderung im Bildungswesen nun eine "Konsolidierung nach Innen" erfolgen müsse (HERZOG, 15. 5. 78).

---

(1) Auf den in der Literatur unterschiedlich verwendeten Begriff "Streß"möchte ich hier nicht weiter eingehen, weil er nicht Gegenstand der nachfolgenden Untersuchungen ist. Verwiesen sei aber auf die kritische Erörterung dieses Begriffes bei STRITTMATTER (1977) und auf die von ihm berücksichtigten Arbeiten von KROHNE (1975), SCHMIDT und BECKER (1977) und BOESCH (1976).

1.1.2. Ursachen.

Werfen wir kurz einen Blick auf die öffentliche Diskussion um den sog. Schulstreß und die Ursachen, die man dafür verantwortlich macht. In einer Fernsehsendung zu den Ergebnissen der saarländischen Streßuntersuchung von 1977 (Report, 21. 2. 78) wird u.a. darauf hingewiesen, daß der Wissensstoff ständig anwächst, daß die Zeitabstände der Verdoppelung des Wissens immer kleiner werden. Die FAZ (18. 5. 76) verweist auf die Oberforderung des Lehrers, diese anwachsende Stoff-Fülle vermitteln zu müssen. Der "Elternkurier" für die Gymnasien des Saarlandes macht u.a. den übertriebenen Ehrgeiz vieler Eltern für den Streß verantwortlich (Januar 1977), während H.J. HOFFMANN (Berlin) insbesondere auf die soziale Verkrampfung in der Schule abhebt (SZ, 8. Juni 1977, S. 3). Von verschiedenen Seiten ist auch immer wieder zu hören, daß die zeitweise deutliche Diffamierung von Leistung und Wettbewerb überhaupt die Maßstäbe für schulische Anstrengung und Leistungsbereitschaft verwischt hat. BARREY resümiert schließlich in einem Beitrag der FAZ (18. 5. 76, S. 9) die Bedingungen für Schulstreß wie folgt:

"Numerus clausus, Intellektualisierung und Verwissenschaftlichung der Schule zu Lasten ihrer Erziehungsaufgabe, Zentralisierung und Perfektionierung der Curricula, Überbetonung der Leistungsmessung, unzureichende Lehrerausbildung, den Altersstufen nicht angepaßte schulische Anforderungen, Prestigedruck der Eltern".

Um mögliche Ursachen des viel beklagten Schulstresses geht es auch in dem vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Herbst 1976 in Auftrag gegebenen Gutachten zur "Beanspruchung von Kindern und Jugendlichen durch bestimmte Gegebenheiten und Regelungen im Bildungswesen". Das Gutachten kommt zu dem Ergebnis, daß zur Verursachung von Schulstreß nur wenig gesicherte Aussagen gemacht werden können. Entsprechend fällt auch die Würdigung solcher Gutachten aus:

"Doch was hat man davon? Bei genauerem Hinsehen, gar nichts. Denn die Gutachten kommen nicht zu irgendwelchen eindeutigen Schlüssen, sie stochern im Grund nur im Brei der Streßsymptome herum und lassen ... keinerlei eindeutige Ursachenbeschreibungen zu" (KALB, 1977, S. 37).

Festzuhalten ist, daß die öffentliche Diskussion um den Schulstreß, der ebenso Schulversagen verursachen wie auch dessen Ergebnis sein kann, den Horizont geweitet hat für die Komplexität des Bezugsrahmens, in dem sich Schulerfolg und Schulversagen ereignen, ohne daß

daraus bereits pädagogische Konsequenzen abgeleitet worden wären.

Festzuhalten ist auch, daß der desolate Zustand, in dem sich so viele Schüler befinden, einer gründlichen Aufklärung bedarf. Die pädagogische Intention von Nichtversetzungs-Entscheidungen besteht wohl in der Regel darin, dem Schüler eine erneute Chance zu geben. Das Sitzenbleiben soll ihn also weder demütigen noch entmutigen. Dennoch erlebt häufig der Schüler diese Maßnahme als persönliche Abwertung, vor allem dann, wenn die Eltern die Bewertung der Leistung des Kindes in der Schule auch auf andere Lebensbereiche des Kindes übertragen (vgl. BARREY, 1976). Die Voraussetzungen für den erwünschten Leistungsanstieg verschlechtern sich also, die Neigung zu offener Aggression, Resignation oder Apathie nimmt zu.
Der Schüler

"reagiert auf den Selbstwertverlust entweder aggressiv durch verbales Renommieren, durch Stören, Beweise seiner körperlichen Überlegenheit, Tyrannisieren und Drangsalieren der körperlich Schwächeren oder regressiv durch Flucht in Tagträume und Pseudologien bei neurotischer Charakter-Veränderung" (PINKERT, 1974, S. 12).

Was für die wohlgemeinten Nichtversetzungs-Entscheidungen gilt, das gilt auch m.E. für die engagiert geführte Streßdiskussion. Sie versucht zweifellos dem Schüler und der Schule zu Hilfe zu kommen. Solange sie jedoch an der Situation des Schülers selbst nichts ändert bzw. nichts zu ändern vermag, erzeugt sie für den Schüler eher noch zusätzlichen Streß.

1.1.3. Problematik wissenschaftlicher Erforschung der Bedingungen für Schulversagen.

Die Problematik besteht darin, daß Schulversagen wohl nie monokausal zu erklären ist, da das Leistungsverhalten des Menschen eingebettet ist in ein komplexes Gefüge von Anlage-, motivationalen und situativen Bedingungen. Dies gilt grundsätzlich auch für jene Schulversager, die als Opfer einer absolut verfehlten Schullaufbahn-Entscheidung anzusehen sind, die z.B. dem sprachenorientierten Gymnasium zugewiesen werden, obwohl ihre eigentliche Begabung und ihr eigentliches Interesse eher im instrumentellen Bereich liegt. Wir klammern diese Fälle jedoch aus unseren Überlegungen aus, was nicht bedeutet, daß damit schon das Problem gelöst sei, wie man Eltern und Lehrer zu realistischen Schullaufbahn-Entscheidungen bewegen kann.

Wir fragen vielmehr nach den Bedingungen des Leistungsversagens bei jenen Schülern, die am Gymnasium scheitern, obwohl sie die intellektuellen Voraussetzungen zum erfolgreichen Besuch des Gymnasiums haben. Daß es eine beträchtlich große Zahl solcher sog. Underachiever gibt, wurde in mehreren Untersuchungen nachgewiesen (vgl. KORNADT, 1975, S. 21 ff., dazu auch die Erörterung des Underachiever-Konzepts und dazugehöriger Meßprobleme, S. 28-37).

Bei einem Blick in die einschlägige Literatur zeigt sich, daß die theoretischen und methodischen Ansätze zur Aufklärung der Bedingungen für Schulerfolg und Schulversagen ebenso vielfältig wie ihre Ergebnisse widersprüchlich sind (vgl. BACKMAN/SECORD, 1972, S. 21, ff., und KORNADT, 1975, S. 27). Dies darf nicht verwundern, wenn man bedenkt, daß es immer dann zu einer Verkürzung der Wirklichkeit kommt, wenn aus der Fülle relevanter Variablen eine oder mehrere isoliert mit dem Leistungsverhalten in einen korrelativen Zusammenhang gebracht werden, jedoch die Frage nach einem Bedingungszusammenhang erst gar nicht gestellt wird.

Aus der Fülle der möglichen Einflußvariablen seien einige genannt:

1. Persönlichkeitsvariablen, wie Leistungsfähigkeit, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit und Angst.
2. Bedingungen der familiären Sozialisation, wie z.B. der Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt, der sozio-ökonomische Status der Familie, das Bildungsniveau der Eltern, das Erziehungsverhalten der Eltern, die im familiären Kontext erworbene Sprachkompetenz, usw.
3. Bedingungen des schulischen Systems, wie Lehrerrolle, Schülergruppierung, Klassenklima, soziale Interaktion zwischen den Beteiligten, usw.

Bei welcher dieser Variablen auch immer das Forschungsinteresse ansetzt, das Ergebnis muß dann fragwürdig bleiben, wenn nicht gleichzeitig die anderen Variablen in einem sinnvollen Kontext mitbedacht werden. Dies bedeutet eine endgültige Absage an alle isolierten Erklärungsansätze, wenn diese auch bisher bedeutsame Erkenntnisse zur weiteren Hypothesenbildung beigesteuert haben.

Wie nun Forschungsprojekte aussehen, die dem multidimensionalen Bedingungsgefüge zu Schulerfolg bzw. Schulversagen Rechnung tragen wollen, zeigen die beiden folgenden Beispiele. Es sind unter den dem Informationszentrum für wissenschaftliche Forschung (Bonn-Bad-Godesberg) gemeldeten laufenden Forschungsarbeiten (Stand 1977) die einzigen, die der Frage nach den Bedingungen für Schulerfolg und Schulversagen am Gymnasium nachgehen. Die Wiedergabe der angenommenen unabhängigen und abhängigen Variablen (entnommen den jeweiligen Computer-Auszügen des Informationszentrums) läßt bereits Rückschlüsse auf die Brauchbarkeit des Untersuchungsansatzes zu.

A) Projekt BIF 3015 (lfd. Nr. 75 0761):
Zu den unabhängigen Variablen zählen hier: Schulangst, elterlicher Erziehungsstil, sozialer Status der Eltern, Einstellung der Eltern zur Schule, Beliebtheitsstatus des Schülers in der Klasse.
Diese unabhängigen Variablen werden in Zusammenhang gebracht mit den abhängigen Variablen: Leistungsrangplatz im verbalen und mathematischen Bereich.

Als Zeitspanne für die zweite Untersuchungsstufe wird angegeben: 1. 4. 74 bis 31. 3. 76.

B) Projekt Schulleistung (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (lfd. Nr. 74 1588):
Es geht um "Analysen des Zustandekommens verschiedener Aspekte von Erfolg und Mißerfolg bei Schülern an Gymnasien". Zu den unabhängigen Variablen zählen:
- Lehrermerkmale, wie methodische und didaktische Unterrichtsstrategien und Einstellungen;
- Schülermerkmale, wie soziale Herkunft, Schulmotivation, Interesse und
- Schul- und Klassenmerkmale.

Als abhängige Variablen werden definiert:
Lernergebnisse in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, d.h. Zensuren, Versetzungsentscheidungen, ferner Motivation, Angst und Interesse.
Als Untersuchungszeitraum wird angegeben: Januar 1965 bis Dezember 1976.

Veröffentlicht ist bislang lediglich aus dem Projekt B ein Fragebogen zur Erfassung schulleistungsrelevanter Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt, ferner Ergebnisse einer Elternbefragung aus dem Jahr 1969 mit Hilfe dieses Fragebogens und eine faktorielle Analyse des Erhebungsinstrumentes (FREESE, 1976). Von diesem Fragebogen und den Ergebnissen wird noch später die Rede sein (S.97).

Bereits die Auflistung aller Variablen zu den genannten Projekten weist auf zwei zentrale Probleme wissenschaftlicher Erforschung von Bedingungen für Schulversagen hin. Zum ersten ist es die anzunehmende Interdependenz zwischen den Variablen - sie können mal als unabhängige, mal als abhängige Variablen definiert werden -, und zum anderen die Frage nach den tatsächlich wirksam werdenden Variablen und deren Operationalisierung im Rahmen einer empirischen Untersuchungsmethode.

Dieses Problem soll wenigstens an einem Beispiel verdeutlicht werden. In einer Untersuchung unter dem Titel "Intelligenz und Schulleistungen bei Arbeiter- und Akademiker-Kindern auf der Unterstufe des Gymnasiums" (RAUH et al., 1972, S. 85) kommt SIMONS (1972) zu dem Ergebnis, daß Arbeiterkinder am Gymnasium benachteiligt werden, d.h. daß die soziale Schichtzugehörigkeit entscheidenden Einfluß hat auf den Schulerfolg am Gymnasium. Die Untersuchung zeigt, daß Arbeiter- und Akademiker-Kinder, die beim Übergang zum Gymnasium in Intelligenztests vergleichbare Ergebnisse hatten, sich bereits am Ende des zweiten Jahres signifikant voneinander unterscheiden und daß die Unterschiede in den Zensuren, vor allem der Fremdsprachen, bis zum Ende des dritten Jahres noch deutlicher werden. SIMONS erklärt den Rückstand der Arbeiterkinder mit der fehlenden Unterstützung im Elternhaus.

Wenn dies auch fürs erste plausibel erscheint und in der Vergangenheit eine Reihe bildungspolitischer Initiativen in Gang gesetzt hat, so wird doch inzwischen das bloße Rekurrieren auf die Schichtzugehörigkeit mehr und mehr in Frage gestellt. KORNADT (1975, S.73) kritisiert z.B. das Konzept der sozialen Schicht bzw. der sozialen Klasse dahingehend, daß es den wirklichen Sachverhalt sozialer Unterschiede übermäßig vereinfacht, daß es

"die Existenz sozialer Klassen als distinkter Entitäten suggeriert, statt daß die realistischere Vorstellung eines Kontinuums vermittelt wird".(1)

(1) Zur Problematik der Schichteneinteilung vgl.auch ZIEGENSPECK 1978.

Noch entscheidender ist in unserem Zusammenhang der Hinweis, daß Untersuchungsbefunde, wonach Underachiever vor allem bei Schülern der unteren sozialen Klassen anzutreffen seien, nicht mehr zum Ausdruck bringen als einen statistisch korrelativen Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Underachievement, daß jedoch die Frage nach den eigentlich entscheidenden psychologisch letztlich wirksamen Faktoren im Dunkel bleibt. Im gleichen Sinne nehmen WEINERT und ZIELINSKI (1977, S. 302) Stellung zu der o.g. Untersuchung von SIMONS. Sie betonen, daß z. Zt. noch ungeklärt ist, "welche spezifischen Bedingungen des Elternhauses und der Schule für dieses Ergebnis verantwortlich sind". Zwar läßt sich eine Fülle von Variablen nennen, nach denen häusliche Erziehungsumwelten unterschieden werden können, sie bezeichnen jedoch zunächst einmal Merkmale der Eltern, wobei offen bleibt, was davon tatsächlich auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhalten des Kindes Einfluß nimmt (vgl. KORNADT, 1975, S. 74).

An dieser Stelle setzt KORNADT bereits vor zehn Jahren die Forderung nach einer funktionellen Analyse des Schulversagens an. Es geht darum, aus einem breiteren theoretischen Bezugsrahmen heraus funktionelle Hypothesen über die Faktoren und Prozesse des schulischen Lernens zu formulieren (1975, S. 60); es geht um Erkenntnisse,

"die nicht durch persönliche oder politische Wünsche gefärbt oder verzerrt sein dürfen" (1975, S. 10).

Die nachfolgenden Hypothesen und deren empirische Oberprüfung verstehen sich als Beitrag zur Aufklärung solcher funktionaler Zusammenhänge, somit aber auch als begründete Entscheidungshilfen für sachgerechte Innovationen im pädagogischen Feld.

Anlaß für die Formulierung und Oberprüfung solcher funktionaler Zusammenhänge sind Beispiele eklatanten Schulversagens, wie sie mir selbst seit 1971 am Gymnasium begegnet sind. Wie das folgende Fallbeispiel zeigt, handelt es sich um Schüler, bei denen nach herkömmlichen Klischee-Vorstellungen Schulversagen am wenigsten zu erwarten war.

1.1.4. Fall-Beispiel.

Schüler N.N. besucht seit Beginn des Schuljahres 1971/72 das Gymnasium. Nach deutlichen Erfolgen im ersten Jahr fallen die Leistungen schon bald ab, und zwar in fast allen Fächern. Bereits am Ende der Klasse 7 ist die Versetzung ernsthaft gefährdet, ein Jahr später fast aussichtslos.

Schüler N.N. stammt aus einer Akademiker-Familie. Beide Eltern verfolgen aufmerksam das Schulgeschehen, der Vater engagiert sich außerdem als Elternvertreter. Für einen geeigneten Arbeitsplatz zur Anfertigung der Hausaufgaben im elterlichen Haus ist ebenso gesorgt wie für Bücher und Nachschlagewerke im Bücherschrank des Vaters. Anspruchsvolle Ferienreisen werden nicht zuletzt mit dem Ziel durchgeführt, bei den Kindern ein Interesse für wertvolle Bildungsinhalte zu wecken und zu fördern.

Bei Kontakten mit N.N. im außerschulischen Raum, die über ein bis zwei Jahre regelmäßig stattfinden (außerschulische Jugendarbeit), zeigt sich N.N. im Vergleich zu anderen Alterskameraden besonders aufgeschlossen und interessiert. Dennoch liegen seine schulischen Leistungen weit unter dem Durchschnitt. Mehrere Besuche bei Familie N. vermitteln die folgende Hintergrund-Information:

In Familie N. ist der schulische Unterricht regelmäßig Gesprächsthema am Familientisch. Der Reihe nach werden Fächer und Lehrer "unter die Lupe" genommen. Da beide Eltern das Gymnasium besucht haben, können sie sich "natürlich ein Urteil darüber bilden", was in der Schule "in Ordnung ist und was nicht". Und davon machen sie ausreichend Gebrauch.

Da werden heute Unterrichtsinhalte in diesem oder jenem Fach mit Kritik belegt, und morgen werden neue Unterrichtsmethoden mit altbewährten verglichen. Vor den Kindern wird die Qualifikation einzelner Lehrer ebenso in Frage gestellt, wie z.B. die Qualität eines neu eingeführten Buches.

Bei näherem Hinsehen ergibt sich, daß es sich hier keineswegs um einen Einzelfall handelt. Und so kommt es allmählich zu der Annahme, daß insbesondere in Zeiten beschleunigter Veränderung der Schulwirklichkeit die Einstellung der Eltern zur Schule und zum schulischen Unterricht besondere Bedeutung erlangt im Hinblick auf die

Leistungsbereitschaft und das Leistungsverhalten des Schülers. In dem beschriebenen Beispiel scheint die Bewertung schulischer Belange durch die Eltern Einfluß zu haben auf das Leistungsverhalten des Schülers. Die Frage der Wertung der neuen Schulwirklichkeit durch die Eltern scheint aber eine Frage der Vermittlung dieser neuen Schulwirklichkeit zu sein, d.h. eine Frage der Einführung der jeweils betroffenen Eltern in Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Kriterien der Leistungsbeurteilung usw., genauer gesagt, einer begründeten Einführung in alles das, was sich an substantiellen Dingen gegenüber der früheren, von den Eltern selbst erfahrenen Schulwirklichkeit verändert hat.

1.2. Diskontinuität als Merkmal veränderter Schulwirklichkeit.

Wenn es wahr ist, daß pädagogische Planung nur sinnvoll ist, wenn sie ihre eigene Negation schon mit reflektiert, um nicht an der Erziehungswirklichkeit vorbeizugreifen (KUPFFER, 1972, S. 551), dann ist Diskontinuität im Bildungs- und Erziehungswesen je immer eine zwingende Begleiterscheinung sozialen Wandels (d.h. einer sich verändernden sozialen Wirklichkeit, in der sich Menschen stets neu orientieren müssen).

Der Begriff "Diskontinuität" wird darum in unserem Zusammenhang auch ausdrücklich als eine beschreibende Kategorie aufgefaßt.

Wenn gegenwärtig von Diskontinuität im Bildungswesen gesprochen wird, dann geht es vor allem um jene Entwicklung und um jene Veränderungen, die am Ende der sechziger Jahre über entsprechende bildungspolitische Initiativen eingeleitet wurden und seitdem die Schulwirklichkeit grundlegend verändert haben. Der deutsche Bildungsrat weist 1969 u.a. darauf hin, daß die Notwendigkeit einer strukturellen Reform durch vielfältige empirische Untersuchungen und internationale Vergleiche wissenschaftlich begründet sei (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 5). Grundlegend ist die Veränderung deshalb zu nennen, weil sie bei allen unterrichtsrelevanten Elementen gleichzeitig ansetzte. Neu entdeckt wurde z.B. die Rückbindung des Unterrichtsfaches an die entsprechende Bezugswissenschaft wie an die Erziehungswissenschaft. Während berufene Kommissionen sich daran machten, Grob- und Feinziele für die

einzelnen Fächer zu definieren und zu operationalisieren, wetteiferten Schulbuchverlage und Hersteller von Unterrichtsmedien darum, mit der Entwicklung Schritt zu halten. Es werden u.a. Schulmodellversuche ins Leben gerufen, man sammelt Erfahrungen mit programmiertem Unterricht, versucht den Standort einzelner Fächer im Fächerkanon der Schule neu zu bestimmen und entwickelt standardisierte lernzielorientierte Tests.

Es werden im folgenden nun nur solche Veränderungen kurz skizziert, von denen die uns interessierende Zielgruppe - nämlich Schüler der Sekundarstufe I an Gymnasien des Saarlandes - tatsächlich betroffen waren. Dabei wird keineswegs übersehen, daß auch Veränderungen in anderen Bereichen des Bildungswesens, soweit sie in der Öffentlichkeit diskutiert wurden - etwa Veränderungen im Bereich der Grundschule, der reformierten Oberstufe, der Universität usw. - das Klima am Gymnasium mitbeeinflußt haben, also z.B. die Einstellung von Lehrern, von Eltern und Schülern gegenüber Innovationen, die dem Gymnasium "verordnet" wurden.

Um zu verdeutlichen, was unter Diskontinuität im Bildungswesen bzw. in der Schulwirklichkeit tatsächlich zu verstehen ist, sollen im Hinblick auf das Gymnasium die folgenden Fragen beantwortet werden:

1. Inwieweit gehen Veränderungen und deren Konsequenzen für die Schulwirklichkeit auf Initiativen der Schulaufsichtsbehörde zurück ?
2. Welche Veränderungen im curricularen Bereich haben die Schulwirklichkeit verändert ?
3. Welche Konsequenzen ergaben sich für die Schulform "Gymnasium" aus der Diskussion um die Ablösung des dreigliedrigen Bildungssystems durch die Gesamtschule.

1.2.1. Administrative Initiativen eines halben Jahrzehnts.

Wir unterscheiden hier Erlasse des Kultusministeriums und Gesetzesnovellierungen im Bereich des Bildungswesens. Für die Eingangsstufe und die Sekundarstufe I des Gymnasiums sind die folgenden chronologisch angeordneten Erlasse und Gesetze von Bedeutung (1):

(1) Die administrativen Initiativen und Eingriffe werden hier nur soweit berücksichtigt, wie sie einen Niederschlag gefunden haben im Gemeinsamen Ministerialblatt Saarland, Jahrgang 1972-1977 bzw. im Amtsblatt des Saarlandes.

1. Erlaß betreffend Einführung von Büchern für die Hand der Schüler in Sexualerziehung vom 1. Juni 1972 (GMBL 5/72, S. 402).

2. Erlaß über Lehrbücher an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Saarlandes vom 30. 10. 72 (GMBL 5/72, S. 751).
   Darin heißt es u.a.:
   "Einem Antrag zur Einführung eines neuen Lehrbuches soll nur noch stattgegeben werden, wenn eingehend begründet ist, aus welchen schulischen Gründen die Einführung unumgänglich notwendig ist".

3. Erlaß betreffend die Erklärung der Kultusminister-Konferenz "Zur Stellung des Schülers in der Schule", beschlossen am 25.3.73, sowie deren Bekanntmachung vom 12. Juni 73 (GMBL 6/73, S.355-361).
   Hierin heißt es u.a.:
   "Der Schulleiter soll sicherstellen, daß die gemeinsame Erklärung allen Beteiligten zur Kenntnis gelangt".(S. 355).

4. Erlaß über schriftliche Arbeiten in schriftlichen Fächern an Gymnasien und Realschulen vom 15. 11. 73 (GMBL 7/74, S. 89).

5. Die neuen Schulgesetze, Hinweise und Anregungen für die Schulen vom 24. 5. 74 (GMBL 7/74, S. 410).

6. Neufassung des Schulordnungsgesetzes, des Schulpflichtgesetzes, des Privatschulgesetzes, des Schulmitbestimmungsgesetzes vom 27. März 1974 (Amtsblatt des Saarlandes vom 24. 4. 74).

7. Erlaß zur Änderung der Verordnungen zum Gesetz über die Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit im Saarland vom 2. 3. 75 (GMBL 8/75, S. 228).

8. Erlaß betreffend schriftliche Arbeiten in schriftlichen und nicht-schriftlichen Fächern an Gymnasien und Realschulen vom 1. 4. 76 (GMBL 9/76, S. 287).

9. Erlaß zur Änderung des Erlasses betreffend schriftliche Arbeiten in schriftlichen und nicht-schriftlichen Fächern an Gymnasien und Realschulen vom 2. 11. 76 (GMBL 9/76, S. 750).

10. Erlaß betreffend die Festsetzung der Stundentafel für die Klassen 5 + 6 der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien vom 18. 7. 77 (GMBL 10/77, S. 531).

11. Erlaß betreffend die Einführung vorläufiger Lehrpläne für die Klassenstufe 5 der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien vom 18. Juli 77 (GMBL 10/77, S. 505).

12. Erlaß betreffend die Einführung vorläufiger Lehrpläne für die Klassenstufe 5 der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien vom 19. Aug. 77 (GMBL 10/77, S. 626).

Auf den ersten Blick nimmt sich die Serie der Erlasse für ein halbes Jahrzehnt recht bescheiden aus. Stellt man weiter in Rechnung, daß es in diesem Bundesland keine öffentlichen Kontroversen um Schulbücher und Rahmenrichtlinien gegeben hat, dann mag der Eindruck vorherrschen, daß "von oben" bzw. "von außen" kaum Konfliktstoff in die Schule hineingetragen worden ist.

Dies würde zutreffen, wenn die in den Erlassen und Gesetzen enthaltenen Informationen bei den Betroffenen auch tatsächlich als begründete Informationen angekommen wären bzw. eine einheitliche Praxis zur Folge gehabt hätten.

Wie leicht aber neue Erlasse und Gesetze Konfusion bzw. offene oder verdeckte Konfrontation bewirken können, geht aus den beiden folgenden Beispielen hervor:

1. Nach dem Erlaß betreffend schriftliche Arbeiten in schriftlichen und nicht-schriftlichen Fächern sollen schriftliche Leistungsüberprüfungen darüber Aufschluß geben, inwieweit im laufenden Unterricht gesetzte Ziele erreicht wurden. Sie sollen außerdem dazu beitragen, versetzungsrelevante Benotungen vergleichbar und damit gerechter zu gestalten. Darum sieht der Erlaß im Unterschied zur früheren Praxis auch für die nicht-schriftlichen Fächer Leistungsüberprüfungen vor, und zwar nach der Fassung vom 15. 11. 73 zwei Tests im Halbjahr nach folgender Maßgabe:
   Für Klasse 5 u. 6 über einen Stoff von 2 Stden, reine Arb.Zt. 15',
   für Klasse 7 u. 8 über einen Stoff von 4 Stden, reine Arb.Zt. 25',
   für Klasse 9 u.10 über einen Stoff von 8 Stden, reine Arb.Zt. 45'.

   In der späteren Fassung nach gut 2 Jahren heißt es nur noch: Gegenstand der schriftlichen Leistungsüberprüfung ist der Stoff über 1-2 Stunden; Bearbeitungszeit etwa 20 Minuten.

   Geht man davon aus, daß die erste Fassung des "Arbeiten-Erlasses" völlig unrealistisch war, der Lehrer in der Regel also weiter nach eigenem Ermessen Stoffmaß und Arbeitszeit festgesetzt hat, geht man ferner davon aus, daß nicht wenige Eltern auf den Notendurchschnitt ihrer Kinder fixiert sind, weil er früher oder spä-

ter entscheidet über die weiteren Bildungschancen, dann lassen sich die gravierenden Folgen abschätzen, die sich aus einem Erlaß ergeben können, der für "Eingeweihte" durchaus vernünftig motiviert sein kann, in der Praxis aber Unklarheit und Unsicherheit verbreitet.

Wo dem Anschein nach Willkür ins Spiel kommt, bleibt die Konfrontation nicht aus. Bevorzugter Ort solcher Konfrontation ist die Klassenelternversammlung. An die Stelle eines offenen, konstruktiven Meinungsaustausches zwischen Lehrern und Eltern treten Verdächtigungen, Anklagen auf der einen und Versuche der Rechtfertigung auf der anderen Seite. Der eigentliche Konflikt, den ministerielle Erlasse nicht selten mit sich bringen, liegt darin begründet, daß die Betroffenen, Lehrer, Eltern wie Schüler in der Regel nur unzureichend informiert werden bzw. sich informieren über Ausmaß und Begründung der Änderungen. Das Aushängen eines Erlasses am Schwarzen Brett dürfte in der Regel nicht ausreichen, Lehrer , Eltern und Schüler mit dem Inhalt neuer Erlasse vertraut zu machen. Solange aber Unklarheit herrscht bzw. keine hinreichende Begründung für das Erlassene ergeht, neigen auch Lehrer verständlicherweise dazu, die bisher vertraute Praxis fortzusetzen. Die von ihnen postulierte und auch offiziell anerkannte pädagogische Freiheit kommt ihnen dabei zugute.

2. Das Schulmitbestimmungsgesetz von 1974 ist ein weiteres Beispiel für eine unzureichend vermittelte Innovation "von oben". Mit dem Ziel, Schule und schulische Entscheidungsprozesse auf eine breitere demokratische Basis zu stellen, enthält es eine wesentliche Erweiterung der elterlichen Anhör-, Informations- und Beratungsrechte. Spätestens aber mit der Notiz in der Tagespresse (SZ, 30.11.77) unter der Oberschrift "Teilnahme von Fachlehrern an Klassenelternversammlungen" und einer gleichlautenden Notiz im Elternkurier, herausgegeben von der Landeselternvertretung der Gymnasien des Saarlandes, wird offenbar, daß das Gesetz sein Ziel in einem wichtigen Punkt verfehlt hat. Lehrer, die zu Klassenelternversammlungen eingeladen werden, verstehen diese nicht selten als eine lästige weil unnütze Pflichtübung, der sie sich gerne entziehen wollen. Damit verlieren aber gerade die Klassenelternversammlungen, nach Gesetz der primäre Ort einer sinnvollen

Elternbeteiligung (vgl. SchumG § 35, Abs. 2 u. 3, u. § 36, Abs.1), ihre Funktion.

Was soll nun mit einem Gesetz geschehen, das in einem zentralen Punkt nicht greift, weil Lehrer ihre Teilnahme an Klassenelternversammlungen versagen? Auf eine entsprechende Anfrage hin antwortet der zuständige Minister u.a.:

"Sollten sich in der Schulpraxis auf Grund einer falschen Auslegung von § 37, Abs. 7, hierbei tatsächlich Schwierigkeiten ergeben, wird das Ministerium entweder bei einer notwendig werdenden Novellierung des Gesetzes eine entsprechende Klarstellung herbeiführen oder eine entsprechende Ausführungsvorschrift ergehen lassen müssen" (vgl. Elternkurier vom 21.11.77, S. 8).

Man muß bezweifeln, ob das Verhalten der Fachlehrer nur auf eine falsche Auslegung des § 37, Abs. 7 (SchumG) zurückzuführen ist, wonach nur der Klassenleiter oder der Jahrgangsleiter zur Teilnahme an Klassenelternversammlungen verpflichtet ist. Vielmehr scheint auch drei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes für den Großteil der betroffenen Lehrer und Eltern kein Zusammenhang erkennbar zu sein zwischen einer wirksamen Elternbeteiligung und einer qualitativen Veränderung der Schule, im inhaltlichen wie im strukturellen Bereich. Solange aber Klassenelternversammlungen nur unter dem Aspekt formaler Wahrnehmung von Elternrechten gesehen werden, wird der Rückzug der Lehrer andauern, werden Lehrer sich auch künftig auf einen offenen Informations- und Meinungsaustausch mit den Eltern nicht einlassen.

Was auf seiten der Eltern zurückbleibt, sind enttäuschte Erwartungen und ein erneutes Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Institution Schule.

Ein neues Gesetz hat die Schulwirklichkeit verändert, paradoxerweise aber, was die Beteiligung der Eltern angeht, in entgegengesetzter Richtung. Die Empfehlung des Gesetzgebers an die Schulleiter, die Lehrerkonferenz, den Elternbeirat und die Schülervertretung,

"sich rechtzeitig und eingehend mit dem Regelungsgehalt der eng miteinander verbundenen Gesetze zu befassen" (GMBL 7, 74, S.411),

ging weitgehend ins Leere.

1.2.2. Curriculare Veränderungen.

Nicht erst die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates kommt zu der Feststellung, daß Bildungsinhalte und gesellschaftliche Wirklichkeit in einem Mißverhältnis stehen und darum die Reform von Struktur und Organisation des Schulwesens auch die Bildungsinhalte mit umfassen muß (ERDMANN/BECKER, 1971, S. 5). Bereits 1954 äußert der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:

"Die Bildungspläne der deutschen Höheren Schule sind den Umwälzungen nicht nachgekommen, die in den letzten fünfzig Jahren den Zustand und das Bewußtsein der Gesellschaft und des Staates verändert haben; sie haben die Prägungen weithin festgehalten, die aus vergangenen geistigen, wirtschaftlichen und politischen Verfassungen stammen" (Zit. nach KNAB, D., 1974, S.89 f).

So sind es denn auch mehrere Faktoren, die eine Revision der Bildungsinhalte und damit die Curriculum-Reform antreiben; dazu gehören u.a.:

- die gesteigerten Ansprüche und Bedürfnisse infolge der Wissensexplosion,
- die Verwissenschaftlichung der modernen Welt,
- die raschen Veränderungen in den beruflichen Anforderungen,
- die erhöhte gesellschaftliche - politische Verantwortung des Einzelnen und schließlich
- die Erweiterung der Lernmöglichkeiten, unterstützt durch die Lernpsychologie, die Unterrichtsforschung und eine neue Unterrichtstechnologie (vgl. KNAB, 1974, S. 90).

Eine zentrale Frage rückt in den Vordergrund, die Frage nach der Funktion von Bildung. Sie steht fortwährend im Mittelpunkt der Curriculum-Diskussion und konkretisiert sich in den vielschichtigen Problemen der Legitimation von Lernzielen und Lerninhalten. VON HENTIG verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß ursprünglich Lernvorgänge im engeren Sinne, wie das Erlernen von Schreiben, Lesen, Mathematik, Latein, Geschichte, Physik, Katechismus und des kategorischen Imperativs , Lernzielen im weiteren Sinne gedient haben, z.B. der Einübung in die geschichtliche Kultur, der Vorbereitung auf den gesellschaftlichen Beruf oder der Orientierung auf eine theologische oder philosophische Bestimmung des Menschen.

"Mathematik diente so den Baumeistern und Schiffsführern, den Kalendermachern und Steuereinnehmern; sie diente aber auch - jedenfalls für einige Menschen - der Erhellung des Denkens und Lernens selbst und damit der Kritik und Gewißheit der letzten und allgemeinsten Ziele - der wahren Erkenntnis, des guten Lebens, der gerechten Gesellschaft. Heute dagegen dient die Mathematik für die Mehrzahl der Menschen, die sie auf allgemeinbildenden Schulen mühsam lernen, weder dem einen noch dem anderen, sondern nur dem Aus-

weis ihrer Bildung. Das heißt: die Lernvorgänge im engeren Sinn haben die Neigung, sich zu verselbständigen und genau dadurch ihren Sinn zu verlieren" (VON HENTIG,1971,S. 14).

Soll Bildung im Dienst der Sozialisation und der Entkulturation stehen, dann bedarf es einer ständigen Revision der Lernziele, verstanden als Umschreibungen von Qualifikationen zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen. Diese Revision hat aber jeweils der Gesamtheit der anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen des Lernens Rechnung zu tragen. Das zurückliegende Jahrzehnt hat den Versuch unternommen, sich dieser Aufgabe zu stellen.

"Es gibt kein Bundesland, in dem in den letzten 10 Jahren nicht für einen Schultyp, eine Schulstufe oder ein Fach neue Lehrpläne entwickelt worden wären" (KNAB, 1974, S. 93).

Unbefriedigend,weil unangemessen sind dagegen bis heute die Rahmenbedingungen und die Entscheidungsprozesse, die die Entwicklung neuer Curricula oder deren Revision bestimmen. Es ist an dieser Stelle zunächst festzuhalten, daß in den einzelnen Fächern tatsächlich eine Veränderung in den Zielen und Inhalten stattgefunden hat.

An zwei schriftlichen und an zwei nicht-schriftlichen Fächern aus dem Fächerkanon des Gymnasiums soll aufgezeigt werden, welcher Art die Veränderungen sind, die von der inhaltlichen Seite her die Diskontinuität der Schulwirklichkeit mitbestimmt haben. Im einzelnen soll die Rede sein von den Fächern Französisch, Mathematik, Religion und Erdkunde.

1.2.2. 1. "Französisch auf neuen Wegen".

Unter diesem Titel kündigt der Leiter der Lehrplan-Kommission Französisch-Orientierungsstufe für interessierte Leser den Kurswechsel bezüglich des Erlernens der ersten Fremdsprache an (vgl. SCHNEIDER, 1972, S. 5). Seit 1970/71 wird an saarländischen Schulen im Anfangsunterricht Französisch die Methode "La France en direct" von G. Capelle erprobt. Die Kritik am herkömmlichen Französisch, einem sog. "Buchfranzösisch" (enseignement livresque) wendet sich vor allem gegen die mangelnde Lernzielorientierung im Hinblick auf Lerninhalte, Übungsformen, Lernkontrollen und Unterrichtsverfahren. Die Kritik richtet sich ferner darauf,

- daß der Sprachunterricht sich im Widerspruch befindet zu den Prinzipien der modernen Sprachdidaktik,
- daß Lehrbücher benutzt werden, die sich am Vokabular der französischen Grundschule orientieren,

- daß das Erlernen grammatischer Kategorien dem Spracherwerb vorgeschaltet wird, obwohl 10-11-Jährige nach PIAGET nur schwer einen Zugang zur formalen Grammatik finden,
- daß "Französisch können" oft gleichgesetzt wird mit Wortgleichungen hersagen und Texte übersetzen können,
- daß von Anfang an dem korrekten Schreiben in der Leistungsbewertung ein absoluter Stellenwert zugemessen wird.

Demgegenüber definiert die neue Methode, die als spezifischer Beitrag des Französisch-Unterrichtes zum Gesamtbildungsziel der Schule aufgefaßt wird, als Groblernziel den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen der französischen Sprachgemeinschaft. Das bedeutet im einzelnen:

- dem mündlichen Sprachgebrauch (Hörverstehen und Sprechen) wird der Vorrang eingeräumt vor dem schriftlichen Sprachgebrauch (Lesen und Schreiben),
- verzögerte Einführung der Schrift, bis zu einem halben Jahr,
- audio-visuelle Technik, Lernen durch Hören und Sehen,
- lernzielorientierte Lernkontrolle (SCHNEIDER, 1972, 1973).

Wenn auch der lernzielorientierte Lehrplan für die Orientierungsstufe - Französisch - (1973) bisher nicht offiziell eingeführt wurde, weil die Einrichtung der Orientierungsstufe aufgeschoben wurde, so wird die Methode "Capelle" inzwischen dennoch in den meisten saarländischen Gymnasien neben der herkömmlichen Methode eingesetzt. Schüler, die infolge Nichtversetzung früher oder später von einer Methode zur anderen wechseln müssen, werden folglich vor erhebliche Probleme gestellt.

Die nachfolgenden Bemerkungen gehen auf eigene Beobachtungen zurück, wurden aber von Fachlehrern für Französisch vielfach bestätigt.

Wo in einem System Verfechter beider Methoden unterrichten, münden Fachkonferenzen nicht selten in heftiger Konfrontation, ohne daß eine Vermittlung in der Sache zustande käme (vgl. HARTMANN, 1977, S. 39). Bestehen die Fachleiter für Französisch in ihrem System auf der Einführung der neuen Methode, so daß gegebenenfalls Fachlehrer "unfreiwillig" nach der neuen Methode unterrichten müssen, dann haben die Schüler das Nachsehen (vgl. auch FREUDENSTEIN, 1974, S.25). Da die Eltern in der Regel nicht bzw. nicht ausreichend eingeführt werden in die Begründung der einen oder anderen Methode, v.a. aber jener Methode, die sich vom herkömmlichen Sprachunterricht abwendet, werden Leistungsausfälle häufig nur der neuen Methode angelastet. Dies bestätigen sowohl Fachlehrer, die auf eine mehrjährige Erfahrung mit der neuen Methode zurückblicken können und immer noch Widerstände

erleben, als auch Eltern, die ihre persönlichen Fördermöglichkeiten eingeschränkt sehen.

1.2.2. 2. Neue Mathematik.

Den Anstoß zur neuen Mathematik gibt ein Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.10.68 in den sog. "Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichtes an den allgemeinbildenden Schulen". Auch hier geht es darum, Lernziele als Qualifikationen zu beschreiben, die heutigen und künftigen Erfordernissen Rechnung tragen. In dem lernzielorientierten Lehrplanentwurf für die Orientierungsstufe für das Fach Mathematik heißt es in diesem Sinne:

"Die rechtzeitige Eingewöhnung in die logische Denkweise und die mengentheoretische Symbolik erleichtern das spätere Erfassen weiterer mathematischer Probleme und vermitteln eine Schulausbildung, die den heutigen Erfordernissen gerecht wird" (Saarland, Hrsg., 1973, S. 5).

In einem entsprechenden Beitrag für die Eltern wird das Neue an der neuen Mathematik wie folgt umschrieben:

- Kinder spielen mit Klötzchen, arbeiten mit Begriffen wie Mengen, Elementen, Formen, usw.;
- sie lernen die Umwelt mit Hilfe der Mathematik beschreiben;
- sie entwickeln die Fähigkeit, Ordnungen und logische Verknüpfungen herzustellen;
- sie lernen auf natürliche Weise mathematische Sachverhalte genau schildern.

"Mathematik ist lebensnaher geworden, und sie muß es sein, denn die Anforderungen, die an uns durch Wissenschaft, Wirtschaft und Politik gestellt werden, fordern neue Denkformen und Arbeitsweisen" (Elternkurier, 8, 1973, 1, S. 6).

oder:

"Mengenlehre ist notwendig, um durch den Mathematikunterricht unsere Kinder auf eine technologisch bestimmte Zukunft optimal vorzubereiten" (VOGEL, 1974, S. 1).

Eltern, die ihren Kindern auch weiterhin bei den Hausaufgaben helfen wollen, wird empfohlen, sich in die Grundlagen der neuen Mathematik einzuarbeiten, z.B. über eine 13-teilige Filmserie: "Medienverbund Mathematik: Mengen-Formen-Relationen". Bestellnummer und Information über die Kosten (zwischen 1.800,-- und 3.500,-- DM) werden gleich mitgeliefert (Elternkurier 8, 1973, 1, S. 8).

Nicht unproblematisch scheint auch das seit 1973 im Saarland ausgestrahlte "Schulfernsehen Mathematik" zu sein. Drei von fünf Mathema-

tikstunden in der Woche sind hierbei den Sendungen vorbehalten. In den übrigen Stunden werden Tests geschrieben und Hausaufgaben besprochen. Nach Auffassungen von Betroffenen bleibt aber kaum Zeit, die Tests auszuwerten, Lerninhalte und Arbeitsmethoden gründlich zu üben oder auf besondere Probleme einzugehen (vgl. HARTMANN, 1974, S. 6). Eine eher positive Bilanz zum Einsatz des Schulfernsehens im Fach Mathematik zeichnet dagegen der Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Projektes Medienverbundsystem Mathematik, 5. Schuljahr, Südwest 3 (Kultusministerium Baden-Württemberg u. a., Hsgr., 1975). Danach beurteilen 85,8 % der befragten beteiligten Lehrer den Gesamterfolg des Programmes als gut und befriedigend (S. 118). Andererseits wird hervorgehoben, daß weder die Eltern noch die interessierte Öffentlichkeit von der Möglichkeit Gebrauch gemacht haben, die im Medienverbundsystem "öffentlich" dargebotene "moderne Mathematik" zu diskutieren, um zu einem sachgerechten Urteil zu kommen (vgl. S. 27). Das Unbehagen vieler Eltern an der neuen Mathematik und auch gegenüber dem "Schulsystem Mathematik" ist folglich geblieben, weil - aus welchen Gründen auch immer - eine begründete Information über Sinn und Notwendigkeit der neuen Mathematik die meisten Betroffenen nicht erreicht hat.

1.2.2. 3. Von der Katechese zum lernzielorientierten Unterricht.

Wohl kaum ein Fach hat in seiner Konzeption einen so tiefgreifenden Wandel erfahren wie das Fach Religion. An dieser Stelle ist nur aufzuzeigen, welche Wandlungen bzw. Veränderungen von den Schülern und deren Eltern wahrgenommen wurden und möglicherweise deren Einstellung zu diesem Fach beeinflußt und verändert haben. Während man noch gegen Ende der sechziger Jahre mit Eifer dabei war, für den katholischen Religionsunterricht einen neuen Katechismus zu schaffen - "Glauben, Leben, Handeln, ein Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung" (1969) sollte den "Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands" (1955) ablösen - vollzieht sich ein Wandel von einem kirchlich-katechetischen zu einem schulisch begründeten lernzielorientierten Religionsunterricht. In der evangelischen Religionspädagogik verläuft die Entwicklung entsprechend. Bereits 1971 wird offiziell vor der Schulreferentenkonferenz der Bistümer der BRD die Frage nach einem Globalziel des Religionsunterrichtes gestellt. Wegweisend heißt es:

"Ein brauchbares Globalziel für einen zeitgemäßen schulischen Religionsunterricht darf nicht primär den Inhalt dieses Unterrichtes nennen, sondern vielmehr den grundlegenden verhaltensändernden Prozeß, der in diesem Unterricht vollzogen werden soll" (BAUDLER, 1972, S. 3).

Bereits ein Jahr zuvor definiert HALBFAS das Globalziel des Religionsunterrichtes als die Fähigkeit,

"die religiöse Frage, d.i. die für Individuum und Gesellschaft relevante Sinnfrage, in konkreten Entscheidungs- und Konfliktsituationen stellen zu können; und zwar in sachgemäßem Umgang mit den tradierten und gegenwärtig versuchten Antworten letzter Sinngebung (in Religionen, Philosophien, Weltanschauungen, etc.) unter Einordnung in die allgemein schulische Aufgabe eines emanzipatorischen Unterrichts" (HALBFAS, 1970, S. 109).

Die jüngste verbindliche Äußerung, ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema "Religionsunterricht in der Schule" (1974) verzichtet zwar wieder auf die Formulierung eines Globalzieles, bezieht aber das angesprochene Ziel in ein von ihr weiter gefaßtes Zielspektrum mit ein, das bereits 1973 in dem sog. "Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 bis 10" seinen Niederschlag findet. Dieser seither nur wenig veränderte "Zielfelderplan" orientiert sich an dem Robinsohn'schen Strukturkonzept für die Curriculum-Entwicklung (1967, vgl. BIRKENBEIL, 1972, S. 532 ff). Dementsprechend geht er aus von Erfahrungs- und Erschließungssituationen des Schülers in seinem eigenen Leben, im Leben mit anderen, in der Begegnung mit Religion und Religionen und in der Begegnung mit der Kirche. Den einzelnen Erfahrungsbereichen werden Qualifikationen zugeordnet, die den Schüler in die Lage versetzen sollen, "sich für ein Leben als Christ zu entscheiden" (Synodenbeschluß 1974).

Für die Praxis des Religionsunterrichtes und seine Wirkung auf Schüler und Eltern ergeben sich u.a. folgende Konsequenzen:

-Problemorientierter Unterricht und Katechese bestehen in der Schule nebeneinander fort, der curriculare Ansatz bleibt von der Sache her umstritten;
-Eine Einführung der Eltern in die Ziele und Inhalte des neu begründeten schulischen Religionsunterrichtes bleibt die Ausnahme;
-Insofern die Erprobung des Zielfelderplanes noch nicht abgeschlossen ist, werden immer neue Unterrichtsmodelle vorgelegt; auf erprobte Lehrbücher muß noch weitgehend verzichtet werden, wenn auch diesbezüglich sich eine Wende abzeichnet;

- Für Schüler und Eltern kann der Eindruck entstehen, daß die Bibel als ein Medium unter vielen anderen angesehen wird, während noch im Rahmenplan von 1967 Katechese als "Dienst am Wort" verstanden wurde;
- Lernzielorientierte Leistungsüberprüfung wird von Schülern und Eltern als ein Novum empfunden, teils begrüßt, teils abgelehnt;
- Die aus dem schulischen Religionsunterricht (kath.) ausgeklammerte Sakramentenkatechese ist zwar in den Bereich der Gemeindekatechese verlagert worden, findet aber vielerorts weder hier noch dort statt.

Man kann zusammenfassend sagen: die Entwicklung eines curricularen Lehrplans für das Fach Religion hat diesem Fach zwar zweifellos einen neuen Stellenwert im Fächerkanon der Schule eingeräumt. Die prinzipielle Neuorientierung, keineswegs von allen Religionspädagogen im gleichen Sinne mitgetragen (vgl. EXELER, 1972, S. 751 f), wurde von vielen Lehrern und wohl den meisten Eltern nur ungenügend mitvollzogen. Die daraus erwachsenden Konflikte gewinnen ferner dadurch eine besondere Qualität, daß sie einen emotional hoch besetzten Bereich betreffen. Auf welche Weise aber die Auseinandersetzung z.B. mit den Elternerwartungen in dem noch andauernden Prozeß erfolgen soll, ist nach wie vor ungelöst (vgl. RASKE, 1978, S. 119).

1.2.2. 4. Von der Länderkunde zur Sozialgeographie.

Auch der Geographieunterricht soll praxisbezogen werden, so fordert es das "Raumwissenschaftliche Curriculumforschungsprojekt des Zentralverbandes der Deutschen Geographen", das dem amerikanischen High School Geography Project nachgebildet ist (SCHRETTENBRUNNER, 1978, S. 62). Es geht um eine Abkehr vom traditionellen länderkundlichen Geographieunterricht, der den Raum als gegebene Größe ansieht. Die bereits Ende der sechziger Jahre beginnende Diskussion neuer Lernziele des Geographieunterrichts zielt darauf ab,

> "Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die eine gesellschaftskritische Orientierung in einer sich ständig wandelnden Welt ermöglichen" (Elternkurier 9, 1974, 3, S. 4).

Dies zu erreichen werden Erkenntnisse der Landesplanung und Raumforschung, des Städtebaues, der Ökologie und Landschaftsplanung, der Verkehrswissenschaft und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft herangezogen. Setzte die herkömmliche Länderkunde beim räumlich

Nahen an, um fortzuschreiten zum räumlich Fernen, so bewegt sich die Sozialgeographie über ein sog. "Spiralcurriculum" - gleiche Stoffe (Inhalte) kehren auf höherem Anspruchsniveau wieder, entsprechend der sich weiterentwickelnden Fähigkeit des Schülers, komplexerstrukturierte Stoffe zu verarbeiten -, vom psychologisch Nahen zum psychologisch Fernen.

Die Ausgangsfrage lautet jeweils: wo wird die Natur für den Menschen wichtig ? In diesem Zusammenhang werden z.B. Themen bedeutsam wie:

- Zersiedlung der Landschaft in Ballungsgebieten,
- Wanderungsbewegungen der Bevölkerung unter dem Einfluß regionaler und sozialer Einflüsse,
- Anpassung der historisch überkommenen Siedlungsstruktur an die technologischen Möglichkeiten und sozialen Bedürfnisse von heute,
- Anforderungen der wachsenden Freizeit und des sich verändernden Freizeitverhaltens an den Raum,
- Erhaltung des ökologischen Gleichgewichtes in der physischen Umwelt des Menschen.
  (vgl.: HOFFMANN, 1975; Rheinland-Pfalz, Hsgr., Lehrplan für die Sek. I, 1976; Schulreform an der Saar, vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufe 5 - Gymnasium - Erdkunde, 1977; SCHRETTENBRUNNER, 1978, S. 60 ff).

Zum Bildungsauftrag der Geographie führt der Verband Deutscher Schulgeographen u.a. aus:

"Die Betrachtungsweise des geographischen Unterrichts ist vornehmlich räumlich-funktional. Seine Gegenstände sind Wirkungsgefüge in regionalen Einheiten, geographische Modelle und räumliche Ordnungssysteme. Die Erde wird zugleich als Verfügungsraum des planenden und wirtschaftenden Menschen betrachtet und unter Einschluß der Folgewirkungen menschlicher Eingriffe auf das ökologische Gleichgewicht untersucht. Raumwirksamkeit und Raumgebundenheit politischer Aktivitäten und Prozesse sind Schwerpunkte geographischen Unterrichts" (HOFFMANN, 1975, S. 356).

Auch im Zusammenhang mit der curricularen Neuorientierung des Faches Geographie zeigen sich Probleme und Konflikte, die auf einen methodisch unzureichenden Vermittlungsvorgang hinweisen. So fragt man sich inzwischen:

"Hat der neue Erdkundeunterricht versäumt, seine Ziele und Inhalte in der Öffentlichkeit ausreichend bekannt zu machen und zu begründen? Wissen Eltern und Außenstehende noch zu wenig, warum die vertraute Reihenfolge der länderkundlichen Betrachtungsweise aufgegeben wurde und warum das Wissen um (vielfach veränderliche) Fakten in den Ländern der Erde nicht mehr oberstes Lernziel ist (aber deshalb nicht gleich völlig negiert wird)?
Haben wir vernachlässigt, den Betroffenen zu erläutern, welche Chancen wir in der Geographie sehen, vernünftiges Handeln im Raum,

aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, Qualikationen für raumbezogene Lebenssituationen und Zukunftsprobleme anzubahnen oder zu fördern?" (BLECHSCHMIDT et al., 1977, S. 380).

Festzuhalten bleibt auch hier:

- daß zwei grundverschiedene Konzeptionen von Geographie in der Unterrichtspraxis nebeneinander fortbestehen, nicht zuletzt begünstigt durch die Vielfalt der zugelassenen, mehr oder weniger auf den neuesten Stand gebrachten Lehrbücher,
- daß dort, wo nach der neuen Konzeption unterrichtet wird, die Topographie oft so weit in den Hintergrund tritt, daß Eltern erstaunt bzw. empört sind über das Nichtvorhandensein elementarster topographischer Kenntnisse (vgl. BLECHSCHMIDT et al., 1977, S. 386). Erschwerend kommt auch hinzu, daß Eignungstests in der freien Wirtschaft, soweit sie sich auf geographische Kenntnisse beziehen, nach wie vor topographische Kenntnisse prüfen,
- daß neue Lehrbücher, die als Materialsammlung für einen Unterricht im Sinne der Sozialgeographie gedacht sind, den Schüler und auch den Lehrer von ihrer Stoffülle her überfordern müssen, wenn sie nicht, der neuen Konzeption entsprechend, als alternative Medien eingesetzt werden,
- daß die an den Sozialwissenschaften orientierte Fachterminologie der Sozialgeographie und ihre "quantitative Didaktik" solange Mißverständnisse provozieren wird, wie keine sach- und adressatengerechte Klärung erfolgt (vgl. Lehrerfortbildung, S. 15ø.

Zur Diskontinuität der Schulwirklichkeit infolge der wohl alle Fächer umgreifenden curricularen Neuorientierung (SCHRETTENBRUNNER, 1978, S. 60) kann zusammenfassend gesagt werden:

Die Curriculumreform der ersten Hälfte des laufenden Jahrzehnts hat zu epochalen Veränderungen in den Zielen und Inhalten schulischen Unterrichtes geführt. Über 70 % der Lehrer sind der Ansicht, daß Schüler und Lehrer durch die neuen Lehrpläne überfordert werden und daß Lehrmethoden und Lehrbücher in zu schneller Folge wechseln (vgl. STRITTMATTER, 1977, S. 62). Da Lehrer, Eltern und Schüler als Adressaten des Änderungsprozesses angesehen wurden, nicht aber bzw. zu wenig an diesem Änderungsprozeß aktiv beteiligt wurden, hat sich eine Schulwirklichkeit herausgebildet, die von unbewäl-

tigter Diskontinuität und das heißt, von Konflikten und Widersprüchen gekennzeichnet ist. Da sich die Betroffenen dieses Konfliktstoffes kaum bewußt sind, ist die Kommunikation zwischen ihnen einer permanenten Belastung ausgesetzt, die, wie noch zu zeigen sein wird, letztlich auf Kosten der Schüler geht. Zuvor aber noch einige Anmerkungen zur Diskussion um das Gymnasium als Bestandteil des dreigliedrigen Schulsystems.

1.2.3. Schulform Gymnasium in der Krise.

Im Strukturplan für das Bildungswesen (1970) wird die Gesamtschule ausdrücklich vor dem dreigliedrigen Schulsystem favorisiert (BAUER, 1973, S. 51). Das Gymnasium, wohl lange Zeit nicht zuletzt deshalb totgeschwiegen, macht erst in jüngster Zeit wieder von sich reden. Dies kann einen zweifachen Grund haben. Entweder die favorisierte Gesamtschule hat die an sie geknüpften Erwartungen bisher nicht erfüllt oder das Gymnasium hat tatsächlich zu einem neuen Selbstverständnis gefunden. Wie immer die Frage zu beantworten ist, rückblikkend auf die vergangenen Jahre muß festgestellt werden, daß die vom Gymnasium betroffenen Lehrer, Eltern und Schüler einem permanenten Konflikt ausgesetzt waren, der darin bestand, eine Schulform zu verkörpern, die nicht selten als anachronistisch, undemokratisch oder gar als unsozial abqualifiziert wurde. Neben dem in der unbewältigten Diskontinuität der Ziele und Inhalte begründeten Konfliktstoff ist das Gymnasium also einem zusätzlichen Konfliktstoff ausgesetzt, der sich an seinem geschichtlich begründeten Selbstverständnis entzündet hat.

Es soll nur an einige Aspekte erinnert werden, die immer wieder Gegenstand von Angriffen gewesen sind: nach Auffassung der Kritiker verstößt das Gymnasium z.B. gegen das sozialstaatliche Prinzip der Chancengerechtigkeit, insofern es mittelschichtorientiert ist und Kindern aus den unteren Schichten kaum eine Chance zu einem höheren Bildungsniveau und einem dementsprechenden sozialen Aufstieg bietet. Weiter wird am dreigliedrigen Schulsystem, dem das Gymnasium angehört, die mangelhafte Durchlässigkeit und damit die Erschwerung von Schullaufbahnkorrekturen kritisiert. Wo Angriffe gestartet werden, fehlt es in der Regel nicht an Rechtfertigungsversuchen, wenn diese auch die vorhandenen Probleme eher zu- als aufdecken. So beantwortet der Deutsche Philologenverband Berlin die

Frage, ob das Gymnasium seiner sozialen Aufgabe gewachsen sei, wie folgt:

"Das Berliner Gymnasium hat auch für die Arbeiterschaft erheblich an Anziehungskraft gewonnen: der Anteil der Arbeiterkinder in den 13 Klassen ist in 8 Jahren von 3,8 auf 9,7 % gestiegen. Eine schichtspezifische Selektion tritt in den Gesamtschulen weit stärker in Erscheinung als im Gymnasium" (Elternkurier 8, 1973, 6, S. 4).

Es werden dazu entsprechende Vergleichszahlen genannt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt der Verband der Elternräte der Gymnasien Niedersachsens e.V. unter der Überschrift: Gymnasium - Schule mit Zukunft.
Zitiert wird hier eine Untersuchung des pädagogischen Seminars der TH Hannover. Nach dieser Untersuchung kommen an niedersächsischen Gymnasien 62 % der Schüler aus der sog. Unterschicht und unteren Mittelschicht, 23 % der Schüler kommen aus der mittleren Mittelschicht, 15 % aus der Oberschicht und oberen Mittelschicht (Elternkurier 12, 1977, 3, S. 3) (1). Die Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren äußert zu diesem Thema apodiktisch:

"Bildungschancen können nicht verordnet, sie müssen vom Einzelnen ergriffen werden" (vgl. unveröffentlichtes Thesenpapier, 1977, S.1),

verschweigt andererseits aber auch nicht, daß das Gymnasium in einen Normenkonflikt hineingezogen wurde, den es offenzulegen und zu überwinden gelte.

Es darf nicht übersehen werden, daß sich durch die Reform der Eingangsstufe und der Oberstufe inzwischen die Rahmenbedingungen des Gymnasiums tatsächlich verändert haben, wenn auch vielfach an die Stelle alter Probleme neue Probleme getreten sind.

In unserem Zusammenhang interessiert nur die folgende Feststellung: die bildungspolitische Diskussion um die Ablösung des dreigliedrigen Schulsystems durch die Gesamtschule hat in den vergangenen Jahren nur einen Teil der Eltern erreicht. Dennoch hatte sie insofern einen Einfluß auf den Schulalltag des Gymnasiums, als sich auf seiten der Lehrer wie auf seiten der Eltern Positionen herausbildeten, die die Kommunikation und eine gleichgerichtete Zusammenarbeit erschwerten.

---

(1) Zur Kritik am"Schicht"-Begriff - vgl. S. 9.

In zahlreichen Gesprächen mit Eltern, die in den vergangenen Jahren ihr Kind am Gymnasium angemeldet haben (1), wurden solche unterschiedliche Erwartungshaltungen offenbar. Während die einen es bedauerten, ihr Kind nicht an einer schulformunabhängigen Eingangsstufe anmelden zu können, äußerten andere Befürchtungen, daß es einmal zu einer solchen schulformunabhängigen Eingangsstufe kommen könnte. Entsprechend konträre Erwartungen der Eltern begleiten zwangsläufig auch den Schulalltag der Kinder und wirken als unkontrollierter Konfliktstoff in die Schulwirklichkeit hinein.

Wir haben "Diskontinuität" als Merkmal veränderter Schulwirklichkeit auf drei Ebenen konkretisiert. Ihre Ambivalenz soll im folgenden verdeutlicht werden.

1.3. Dissens und Dissenserleben als Funktion fehlender Kommunikation und Partizipation.

1.3.1. Dissens und Dissenserleben als hypothetische Konstrukte.

Art und Umfang der Veränderungen in der Schulwirklichkeit seit dem Ende der sechziger Jahre lassen darauf schließen, daß sie auch die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus verändert haben. Wenn auch die große Mehrheit der Lehrer, wie noch zu zeigen sein wird, überhaupt nicht oder nur in geringem Maß an der inhaltlichen Reform, d.h. an der Entwicklung und Revision der Lehrpläne und Curricula direkt beteiligt war, so haben sich doch wohl die meisten teils aus Loyalität zur Kultusbehörde, teils auf Grund eines persönlichen kompetenten Urteils auf die curricularen Veränderungen eingelassen und ihnen ihre Zustimmung gegeben, d.h. sich die neuen Zielprioritäten, Inhalte und Methoden zu eigen gemacht.

Anders verhält es sich jedoch auf Seiten der Eltern. Sie wurden in der Regel nur über die Schüler oder über beunruhigte bzw. aufgebrachte Eltern mit den Neuerungen konfrontiert. Eine Begründung für die vorgenommenen Veränderungen haben sie folglich nicht erhalten, weder von den zuständigen Lehrern noch von den Initiatoren, d.h.den von der Kultusbehörde bestellten Kommissionen. Es muß aus innovationstheoretischen Erwägungen hinzugefügt werden, daß auch dann, wenn vereinzelt in schriftlicher oder mündlicher Form entsprechende

(1) Seit 1974 übernimmt der Autor an seiner Schule einen Teil der Aufnahmegespräche bei der Anmeldung zur "Sexta".

Informationen ergangen sind, diese in keinem Fall ausreichen konnten, die oft tiefgreifenden inhaltlichen Veränderungen einsichtig zu machen. Fehlende Einsicht in den Sinn vorgenommener Veränderungen kann aber gerade bei interessierten Eltern Mißverständnisse verursachen, die leicht umschlagen in eine negative Bewertung, nicht nur der Veränderung ansich, sondern auch in eine negative Bewertung der Ziele und Inhalte in dem jeweiligen Fach bzw. den jeweiligen Fächern. Diese Annahme wird in der Innovationsforschung vielfach bestätigt (HAVELOCK, 1974, 5-2 bis 5-4).

Es ergibt sich folgende Situation: was von den betroffenen Fachlehrern als sinnvoll, bedeutsam und unverzichtbar angesehen und bewertet wird, erleben gerade an der Schule interessierte Eltern unabhängig vom sozialen Status und Bildungsniveau (1) unter den beschriebenen Bedingungen als eher willkürlich, fragwürdig bzw. als undurchschaubares Experiment.

Die so beschriebene fehlende Übereinstimmung in der Bewertung wichtiger schulischer Belange durch Lehrer und Eltern soll im folgenden mit dem Konstrukt "Dissens zwischen Schule und Elternhaus" gefaßt werden. Mit "Dissens" ist also jener Konflikt angesprochen, der sich ergibt, wenn unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Interpretationen einer Situation oder eines Sachverhaltes aufeinander treffen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß die Eltern in ihrem lebensgeschichtlichen Lernprozeß mit der Schule ebenso wie mit der Familie, der Kirche, usw. Erfahrungen gemacht haben, über welche Einstellungen und Meinungen ausgebildet wurden, denen sie treu bleiben wollen (vgl. AUSUBEL, 1968). Werden keine einleuchtenden Begründungen für die vorgenommenen Veränderungen in der Schule vermittelt, so ist der Dissens unausweichlich.

---

(1) "Heute ist eine einheitliche soziale Schicht der Gebildeten und ihre Identifikation von Sozialansprüchen und -pflichten mit Bildungsansprüchen und -pflichten nicht mehr vorhanden; durch die Schichten- und Lebensstilnivelierung ist Bildung weitgehend ein rein individueller Tatbestand, Unbildung ebenso weitgehend schichtenunspezifisch geworden" (SCHELSKY, 1965 in: BAUER, 1973, S. 16).

Insofern nun der Schüler mittelbar oder unmittelbar mit abweichenden bzw. widersprüchlichen Wertungen konfrontiert wird, soll bei ihm von "Dissenserfahrung" bzw. von "Dissenserleben" die Rede sein. Dieses Konstrukt wird im folgenden als zentrale intervenierende Variable in die Hypothesenbildung eingebracht. Modelltheoretisch lassen sich Beziehungen herstellen zwischen dem hier formulierten konstrukt "Dissenserleben" und jenen Theorien, die nach der Überwindung oder Verarbeitung psychischer, also auch kognitiver Spannungszuständen fragen. In Anlehnung an die Gestaltpsychologie geht z.B. HEIDER in seiner Theorie der "kognitiven Dissonanz" (1957, 1962) davon aus, daß

"eine Organisation oder Struktur von Überzeugungen und Einstellungen oder von interpersonellen Beziehungen unbalanciert, unharmonisch, dissonant oder inkongruent sein kann und daß bei einem Zustand des Ungleichgewichts eine Tendenz besteht, Überzeugungen und Einstellungen einer Person zu verändern, bis sie balanciert sind" (DEUTSCH u. KRAUSS, 1976, S. 19; YEE, 1971, S. 93 ff).

Wir greifen in unserem Zusammenhang diese theoretischen Ansätze aus zwei Gründen nicht auf: einmal, weil sie sich noch in der Entwicklung befinden und, wie FESTINER (1964) meint, bisher mehr Probleme geschaffen als gelöst haben (DEUTSCH u. KRAUS, 1976, S. 67), zum zweiten, weil ihre Fragestellungen außerhalb unseres Erkenntnisinteresses liegen.

Auch an organisationstheoretisch orientierte Gleichgewichtstheorien kann hier nicht angeknüpft werden (vgl.AREGGER 1976, S.55), da es sich um einen Dissens zwischen Lehrern und Eltern handelt, die Eltern aber nicht im strengen Sinne der Organisation (System) Schule angehören und desweiteren die Schule nicht als autonomes und geschlossenes System angesehen werden kann.

Sowohl der Ansatz zur Optimierung der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus im Jahre 1974/75 wie der des Jahres 1976/77 zielen darauf ab, die Dissenserfahrung auf Seiten des Schülers zu senken. Der Weg der Veränderung der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus wird deshalb gewählt, weil bereits in anderen Bereichen, z.B. in Zusammenhang mit Innovationen im Gesundheitswesen in der Landwirtschaft (vgl. HAVELOCK, 1971), hinreichend nachgewiesen wurde, daß Dissens und Dissenserfahrung in einem funktionalen Zusammenhang zu sehen sind mit der Struktur und dem Verlauf von Entscheidungsprozessen, in denen individuell bedeutsame Interessen, Chancen, Wertungen, usw. berührt werden.

Was VON HENTIG diesbezüglich in den Anfängen der Bildungsreform als ein Problem identifiziert hat, auf das die Bildungsreform zu antworten habe,hat sogar eine neue Aktualität gewonnen.
Unter "Allgemeine Lernziele der Gesamtschule" führt er aus:

"Wenn wir in einer Welt leben, in der sich die Erkenntnisse, Techniken und Tätigkeiten in kürzerer Zeit verändern, als man bisher gebraucht hat, um vorliegende Erkenntnisse und Fertigkeiten zu lernen, dann sind wir in Gefahr, die Übersicht und Kontrolle über den Veränderungsprozeß zu verlieren; wir werden seinen Verlauf falsch deuten; wir werden in der Diskontinuität der Erfahrungen, die Kontinuität des Bewußtseins - unsere Identität - einbüßen; wir werden versäumen, die Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die den Veränderungen angemessen sind, um am Ende die daraus entstehenden Spannungen mit einem Ausbruch in die Gewalt lösen" (VON HENTIG, 1971, S. 17).

Die Entwicklung seit 1971 hat diese Hypothese bestätigt: sogar die unmittelbar Betroffenen haben teilweise die Übersicht über den Veränderungsprozeß verloren und kommen darum auch leicht zu einer falschen Deutung desselben.

Es scheint darum angezeigt, die begangenen Fehler aufzudecken, um daraus zu lernen. Ein möglicher Ansatz dazu besteht darin, Ziele und Inhalte schulischen Unterrichts betreffende Entscheidungsprozesse mit ihren Konsequenzen nachzuzeichnen. Dies soll an einigen Beispielen versucht werden.

1.3.2. Reformen an Lehrern und Eltern vorbei.

In einer Bilanz der Bildungspolitik stellt VON FRIEDEBURG (1978, S. 57) fest:

"Andererseits fielen die organisatorischen und inhaltlichen Reformen nach den langen Jahren der Restauration für die meisten Eltern wie Blitze vom Himmel, wenn auch aus keinem heiteren".

Es ist durchaus in der gegenwärtigen Schulwirklichkeit des Gymnasiums keine Ausnahme, daß unvermittelt neue Lehrpläne oder Curricula in der Schule ankommen, Lehrer per Anschlag am Schwarzen Brett gebeten werden, sich diese im Sekretariat abzuholen, um am nächsten Tag danach zu unterrichten.

So erfahren z.B. im Saarland am ersten Schultag des Schuljahres 1977/78 die Fachlehrer zum erstenmal verbindlich aus dem GMBL (5.9.77), daß für die Klassen 5 neue Lehrpläne eingeführt sind. Der Philologen-Verband macht sich daraufhin zum Sprecher der Eltern, die bereits die Lehrbücher für das neue Schuljahr gekauft haben,

und bittet die Kultusbehörde,

"aus pädagogischen Gründen im Sinne der Schüler und aus Kostengründen im Sinne der Eltern ..., die bedingungslose Einführung der neuen Lehrpläne um ein Jahr zu verschieben" (Elternkurier, 12, 1977, 6, S. 2).

Der Verband betont ferner, daß gerade zu einem Zeitpunkt, da Maßnahmen gegen den schulischen Streß erwogen werden, eine "optimale Abstimmung von Lernzielen, Lehrmethoden und Lernmitteln" vorrangig bedacht werden müsse.

Zwar werden immer wieder Veranstaltungen zur Einführung in die neuen Curricula angeboten. Ihre Effizienz dürfte jedoch weitgehend davon abhängen, wieweit die Betroffenen mittelbar oder unmittelbar an dem bereits vorausgegangenen Entscheidungsprozeß beteiligt waren. Damit kann eine erste Feststellung getroffen werden: entgegen dem Grundsatz, daß Lernziele im Rahmen eines dialektisch-hermeneutischen Prozesses (TAUBMANN, 1975) unter Beteiligung von Betroffenen zu definieren sind, war und ist die curriculare Reform bis heute weitgehend Sache von Kommissionen geblieben. Selbst eine gestufte Beteiligung der Lehrer an der Curriculum-Entwicklung, etwa nach dem "kooperativen Modell für Lernzielentscheidungen im Bildungssystem" (FLECHSIG/ HALLER, 1973, zit. nach STRITTMATTER, 1974, S. 41) findet nicht statt. So darf es nicht verwundern, daß in der Unterrichtsplanung des Lehrers bewußte Entscheidungen über Lernziele nur eine geringe Rolle spielen - nach FLECHSIG und HALLER sind es nur 6 % aller Entscheidungen - und daß der Lehrer in erster Linie in der Rolle des Organisators von Aneignungsprozessen gesehen wird (STRITTMATTER, 1974, S. 42).
Es ist andererseits unrealistisch, von den Mitgliedern der Lehrplan-Kommissionen zu erwarten, daß sie selbst informelle Kontakte mit den betroffenen Lehrern anbahnen, mit dem Ziel, sie am Planungsprozeß zu beteiligen. Schließlich wird Kommissionsarbeit in der Regel nebenamtlich geleistet und außerdem nur in geringem Maße von Fach- und Erziehungswissenschaftlern unterstützt (KNAB, 1974, S.93).

Etwas leichter haben es Planungsgruppen innerhalb von Schulmodellen. Hier können wenigstens die am Unterricht beteiligten Lehrer an den Lernzielentscheidungen beteiligt werden und sich um einen Konsens bemühen. Die Beteiligung von Eltern und Schülern bleibt aber auch in diesen Fällen ein ungelöstes Problem (KNAB, 1974, S. 96).

Damit stellt sich aber auch, zumindest theoretisch, die Frage nach der Legitimation der neuen Lehrpläne, der neuen Curricula, einschließlich jener Entscheidungen, die die Wahl neuer Methoden und neuen Unterrichtsmaterials betreffen.

An zwei Beispielen soll aufgezeigt werden, wie Lernplanentscheidungen bzw. Vorentscheidungen in der Praxis ablaufen können, ohne damit eine Wertung zu den Endprodukten abzugeben.

1. Beispiel: Lehrplan "Französisch für die Orientierungsstufe"(1973) (1). Die Entwicklungsstufen sollen nur grob nachgezeichnet werden:

Stufe I : Das Kultusministerium beruft eine Lehrplankommission, bestehend aus Lehrern der verschiedenen Schulformen. Diese wählen aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden. Die Wahl fällt auf jenen Kollegen, der in Bezug auf curriculare Fragen als besonders kompetent angesehen wird.

Stufe II : Nach zwei Sitzungen schrumpft die Zahl der Kommissionsmitglieder auf 2 Personen, den Vorsitzenden miteingerechnet. Dieser arbeitet nun "im Alleingang" einen Entwurf aus, den er den Verbänden zur Stellungnahme vorlegt.

Stufe III: Nachdem die Stellungnahmen eingegangen sind, beruft der Vorsitzende nach eigener Wahl eine neue Kommission, deren Aufgabe darin besteht, die Änderungsvorschläge in den Lehrplanentwurf einzuarbeiten.

Stufe IV : Der revidierte Lehrplanentwurf wird unter spezifischen Fragestellungen erprobt und dann in der Schriftenreihe "Schulreform an der Saar" veröffentlicht (1973).

2. Beispiel: Lehrplan "Geographie" (Rheinland-Pfalz).

Stufe I : Der Deutsche Geographentag beschließt eine Umorientierung vom länderkundlichen Erdkundeunterricht zur Sozialgeographie. Wenig später legt ein Schulbuchverlag ein neues Lehrbuch vor, das der neuen Konzeption bereits Rechnung trägt.

---

(1) Offiziell eingeführt wurde er bisher nicht, da die Einrichtung der Orientierungsstufe aufgeschoben wurde. Der vorläufige Lehrplan für die Klassenstufe 5 - Gymnasium - Französisch (Schulreform an der Saar, 1977) scheint aber darauf aufzubauen.

Stufe II : Das neue Lehrbuch wird für den Schulbuchkatalog freigegeben und auf Beschluß lokaler Schulbuchkommissionen eingeführt. Den Betroffenen wird sehr bald die Diskrepanz zwischen dem geltenden Lehrplan und dem neuen Lehrbuch bewußt.

Stufe III: Das Kultusministerium beruft eine Kommission zur Erarbeitung eines neuen Lehrplanes für das Fach "Geographie".

Stufe IV : Die Lehrplanentwürfe für die Orientierungsstufe werden zur Erprobung an alle Schulen verschickt. Vierzig Lehrer aus den verschiedenen Schulformen erklären sich bereit, den Plan zu erproben und nehmen dazu an einer Einführungstagung teil. Gleichzeitig bieten die Verbände zum neuen Lehrplan "Geographie" Informationsveranstaltungen an. Da in den meisten Schulen das neue Geographiebuch bereits eingeführt ist, beteiligen sich auch andere Lehrer an der Erprobung.

Stufe V : Nach Ablauf des Erprobungsjahres werden entsprechende Stellungnahmen an die Lehrplankommission abgegeben. Eine eigens zu diesem Zweck einberufene Tagung ermöglicht auch die Rückmeldung in mündlicher Form. Gleichzeitig zur Revision des Lehrplanes nimmt die Kommission auch zum erstenmal direkt Kontakt auf mit betroffenen Eltern. Es werden dazu entsprechende Informationsveranstaltungen durchgeführt. Ebenfalls führt das Kultusministerium bis zur verbindlichen Einführung des neuen Lehrplanes für Lehrer sog. Multiplikatoren-Tagungen durch. Parallel dazu gibt es für Interessenten Einführungstagungen durch das Staatliche Institut für Lehrerfortbildung.

Stufe VI : Zum Schuljahr 1978/79 wird der Lehrplan verbindlich eingeführt. Dazu wird eine Handreichung vorbereitet, die einen Rückblick auf die bisher aufgetretenen Probleme enthält.(1)

---

(1) Die Informationen zu den beiden skizzierten Entscheidungsprozessen stammen von unmittelbar Beteiligten und sind als zuverlässig anzusehen.

So unterschiedlich die beiden skizzierten Prozesse auch abgelaufen sind, eines haben sie gemeinsam: die Eltern kommen an keiner Stelle des formellen Entscheidungsprozesses vor. Es gibt lediglich Ansätze, die betroffenen Eltern im Nachhinein mit einem bereits "ausgewachsenen" Lehrplan vertraut zu machen. In der Art der Beteiligung der Lehrer unterscheiden sich die beiden Prozeduren jedoch wesentlich.

Bemerkenswert ist im zweiten Fall die Rolle der Lehrbuch-Industrie. Sie stößt nach D. KNAB (1974) in eine doppelte Lücke:

"den inhaltlichen und strukturellen Modernitätsrückstand unserer Richtlinien und das Fehlen einer institutionalisierten Arbeitsorganisation für einen wissenschaftlich fundierten und gesellschaftspolitisch legitimierten Reformprozeß".

Nach ihrer Auffassung etablieren sich die Lehrmittel so:

"als das materialisierte Curriculum, ohne daß eine eindeutige Beziehung zwischen diesem de-facto-Curriculum und dem de-jure-Curriculum der Richtlinien aufweisbar wäre" (KNAB, 1974, S. 98).

Zusammenfassend kann gesagt werden: ohne die Qualität der in den vergangenen Jahren und bis dato vorgelegten Lehrpläne und Curricula schmälern zu wollen - in der Regel sind sie wissenschaftlich fundiert und, wenn man den Einführungen Glauben schenken kann, auch problem- und lernzielorientiert - sind sie dennoch fragwürdig auf Grund der Tatsache, daß sie - trotz Revisionsphase - die Betroffenen immer erst als "Fertigprodukt" erreichten. Dies trifft zu für die Mehrzahl der Lehrer und nahezu für alle Eltern. Gerade letztere haben aber ein Recht zu erfahren, was aus welchen Gründen in der Schule Gegenstand des Unterrichts sein soll. Es folgt daraus, daß ein in den Augen der Konstrukteure sinnvolles, auf Bewältigung von Zukunft angelegtes Curriculum, dies nicht auch schon eo ipso für die betroffenen Lehrer und Eltern ist. Gelingt es nicht, den unmittelbar Betroffenen den Sinn dessen zu erschließen, was sie persönlich vertreten sollen, bzw. gelingt es nicht, sie in geeigneter Weise in die entsprechenden Entscheidungsprozesse zu integrieren, dann sind zwangsläufig zwischen Lehrplankommission, Schule und Elternhaus Unklarheiten, Unsicherheit und Widersprüchlichkeiten vorprogrammiert, die letztlich zu Lasten des Schülers gehen. Wo man selbstverantwortete Mündigkeit und Rationalität grundlegen wollte, stellen sich dann Desorientierung und affektive Überlastungen ein (vgl. RUMPF, 1975, S. 10).

Auf diesem Hintergrund kann man auch der folgenden Bemerkung zustimmen:

"Schulreform, das hieß in der ersten Phase vor allem: neue Organisationsmodelle, neue Curricula, neue Formen der Leistungsbewertung ... Die Schüler als eigentliche Adressaten aller Neuerungen waren eher eine Restgröße als die zentrale Gruppe im Planungsprozeß" (RUMPF, 1975, S. 10).

1.3.3. Der Schüler zwischen Schule und Elternhaus.

Der Deutsche Bildungsrat weist bereits darauf hin, daß Widersprüche zwischen Schule und Elternhaus letztlich auf dem Rücken des Schülers ausgetragen werden, wenn es nicht gelingt, angemessene Kommunikations- und Entscheidungsprozesse in Gang zu setzen, die dem gemeinsamen erzieherischen Auftrag von Schule und Elternhaus Rechnung tragen (vgl. HERZ, 1976, S. 4). Diese Kommunikation findet, wie noch weiter zu belegen sein wird, nicht statt. Je mehr aber die Schule sich von den Eltern entfernt bzw. Eltern nicht auf dem Weg der Weiterentwicklung der Schule mitgenommen werden, um so mehr wächst auf seiten der Eltern die Diskrepanz zwischen selbst erfahrener Schulwirklichkeit und dem, was ihnen über ihr Kind als Schulwirklichkeit begegnet. Dissens und die Erfahrung von Dissens durch die Schüler sind die notwendige Folge. In bezug auf das Gymnasium kann sich der Dissens aber auch daran entzünden, daß die Schule hinter den "fortschrittlichen" Erwartungen von Eltern zurückbleibt, daß z.B. Eltern auf Grund eigener Kompetenz und/oder beruflicher Erfahrung Ziele und Inhalte einzelner Fächer als Anachronismen ansehen oder daß sie aus einer bestimmten parteipolitischen oder ideologischen Position heraus den schulischen Unterricht und das Gymnasium überhaupt als überholt ansehen. Auch hier stellt sich nicht die Frage, wie berechtigt oder unberechtigt im Einzelfall die Kritik ist, sondern wie der Schüler den latenten Widerspruch erlebt und verarbeitet. Der Schüler macht in jedem Fall die Erfahrung, daß seine Eltern wesentliche Elemente der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit abqualifizieren, d.h. als überholt oder unnütz oder willkürlich oder sinnlos halten, denen andererseits von den Lehrern, denen man im Unterricht begegnet, Sinn und Gewicht beigemessen wird. Der Widerspruch wird jedoch dann perfekt, wenn auch die Lehrer noch zu verstehen geben, daß s i e den Lehrplan ja nicht zu verantworten haben und daß sie den vorgeschriebenen Stoff halt behandeln müssen, auch wenn sie persönlich darin

keinen Sinn sehen (1). Diese Situation kann aber gerade dann sehr leicht eintreten, wenn Lehrer unvermittelt mit neuen Lehrplänen und neuen Curricula konfrontiert werden oder auf einen Unterricht festgelegt werden, auf den sie nicht bzw. noch nicht vorbereitet sind.

Ein weiterer Aspekt, der in einzelnen Fällen Dissenserleben verursachen kann, ist die bereits angesprochene, dem Schüler begegnende widersprüchliche Interpretation von Leistung überhaupt. Hierzu heißt es in einer Regierungserklärung "zur Situation des Schülers in der Schule":

"In einem Lebensalter, in dem junge Menschen an ihre Zukunft denken und eine Art Lebensplan entwickeln, sind sie ohne gemeinsame von der Gesellschaft gejahte Normen überfordert und hoffnungslos sich selbst überlassen" (VOGEL, 1976, S. 5).

Derselbe fordert, durch ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Lehrern und Eltern jenes Klima zu schaffen, in dem unterschiedliche Auffassungen über Lernanforderungen und Leistungsdruck erörtert werden können. GUSKIN verweist bereits 1970 auf denselben Sachverhalt im Rahmen der amerikanischen Gesellschaft. Solche Fälle, in denen Leistung überhaupt abgewertet wird, sind jedoch m.E. eher die Ausnahme. Vielmehr scheinen Eltern von Gymnasiasten eher bereit zu sein, gegebenenfalls auch überzogene Leistungsanforderungen in Kauf zu nehmen, wenn dadurch ihr Kind zum Ziel, zu "ihrem Ziel" kommt. Treffend kommt dies in einer Schlagzeile zum Ausdruck: "Die Eltern trimmen feste mit" (GLASER, 1977, S. 3). Auch Ratschläge von Fachleuten der Elternberatung scheinen dies zu bestätigen oder noch zu fördern:

"Sprechen Sie mit dem Lehrer Ihres Kindes! Fragen Sie ihn, was er für richtig hält und wie er im einzelnen vorgeht. Er ist es, der Ihr Kind unterrichtet und ihm Noten gibt" (FREUDENSTEIN, 1974, S. 29).

Man fragt sich, was denn in der Erklärung der Kultusministerkonferenz "Zur Stellung des Schülers in der Schule" vom 25. Mai 1973 (GMBL, 1973, S. 355-361) gemeint war, wenn dort die Schulen aufgefordert werden, den Eltern "Gelegenheit zu verantwortlicher Mitarbeit" zu geben (S. 356). Es stellt sich darum grundsätzlich die Frage, ob die gegenwärtige gesellschaftliche Konstellation überhaupt ein partnerschaftliches Miteinander von Schule und Elternhaus zuläßt.

---

(1) Es lassen sich dazu z.B. aus der reformierten Oberstufe (Saar) eindrucksvolle Beispiele zitieren. Die nachweislich mangelhafte Rückmeldung in der Revisionsphase hat dazu geführt, daß teils unrealistische Curricula in die Schule Eingang gefunden haben und zwangsläufig Befremden auslösen mußten.

Die gegensätzlichen Positionen in der Familien-Soziologie - Familie als relativ selbständiger, autonomer Bereich versus Familie als Teil der Gesellschaftsstruktur (ROSENBAUM, 1973, S. 122) - weisen zumindest darauf hin, daß die Frage nach den gesellschaftlichen Prämissen für ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Schule und Elternhaus nicht so ohne weiteres zu beantworten ist. Andererseits wird aber auch deutlich, wie wenig die Frage nach dem Stellenwert der Familie, des Elternhauses in unserer Gesellschaft reflektiert wird und reflektiert ist (1). Wie reagiert nun der Schüler auf dieses konfliktträchtige Bezugsfeld? Naheliegend ist eine stärkere Bindung an die sog. "Peer-Group". Sie bietet ihm u.U. einen Schonraum vor den Widersprüchen und den teils offenkundigen, teils verdrängten Spannungen zwischen Schule und Elternhaus. Diese werden vom Schüler als unvereinbare Forderungen, Erwartungen und als widersprüchliche Sozialnormen erlebt (vgl. AUSUBEL, 1968, S. 325). AUSUBEL sieht hier den Grund für die Verschärfung des Gegensatzes zwischen den Generationen. Dieser Gegensatz wiederum erschwert dem Jugendlichen die Identifikation mit erwachsenen Bezugspersonen und damit die Findung der eigenen Identität.
Andere Autoren betonen im gleichen Sinne, daß die Vielfalt der Normen, Werte und Situationsdefinitionen, wie sie von den Erwachenen vorgestellt werden,sowie die dabei auftretenden Widersprüche dem Jugendlichen die Orientierung und das Erlernen basaler Fähigkeiten, wie Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, kommunikative Kompetenz und damit schließlich die Ausbildung einer "Identitäts-Balance" erschweren (MÖLLER, 1976, S. 240).

Während auf der einen Seite die Eltern sich außerstande sehen, die Schule zu beeinflussen, die Lehrer auf der anderen Seite sich aber bereits oft schon über Gebühr von den Eltern beeinflußt fühlen,bleibt dem Jugendlichen nur noch die Wahl, diesem Spannungsfeld zu entfliehen oder die Einstellungen, Meinungen, Wertungen, Forderungen, usw. der einen Seite gegen die der anderen auszuspielen (vgl. WATSON, 1967, S. 15 u. 30).

---

(1) Ein Indiz dafür ist wohl auch die Tatsache, daß selbst in der sehr differenziert ausgelegten soziologischen Studie von H. FEND's "Schulklima: Soziale Einflußprobleme in der Schule" (1977) die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus nur am Rande erwähnt wird. Sicher spiegelt sich darin die Realität der Beziehungen Schule/Elternhaus wider.Möglicherweise steht dahinter aber auch die Auffassung, daß staatlich veranstaltete Schule und Elternhaus zwei voneinander getrennte Bereiche sind oder sein sollen.

Der vorhandene Konflikt wird dadurch aber nicht gelöst, sondern eher noch verschärft. So ist zu fragen: wie läßt sich die Trennung von Schule und Elternhaus, die latente Konfrontation anstelle einer erzieherischen Zusammenarbeit vereinbaren mit einem demokratischen Gemeinwesen und der geltenden Verfassung? Wie stellen sich derzeit die rechtlichen Grundlagen dar und wie werden sie von dem Betroffenen genutzt?

2. Rechtliche Grundlagen und Funktionen der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.

Seitdem die Frage nach der Verteilung der Bildungschancen einerseits und umstrittenen Schulreformen andererseits in der Öffentlichkeit diskutiert werden, gewinnt das Schulrecht zunehmend an Bedeutung. In unserem Zusammenhang interessiert insbesondere das Elternrecht und seine Ausgestaltung in jenen Gesetzen, die das Miteinander von Schule und Elternhaus betreffen. Weiter soll darauf eingegangen werden, in welcher Weise das Elternrecht in den Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus zum Tragen kommt.

2.1. Schule und Elternrecht.

Elternrecht ist Grundrecht, so bestimmt es Artikel 6, Abs. 2 des Grundgesetzes:

"Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuförderst obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft".

Dem Staat kommt demnach nur eine überwachende, unterstützende und ergänzende Funktion zu (vgl. MODEL/CREIFELDS, 1975, S. 83).

Was nun das Verhältnis von schulischer und elterlicher Erziehung anlangt, so heißt es in einem entsprechenden Urteil des Bundesverfassungsgerichtes:

"Die gemeinsame Erhiehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, verlangt ein sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger" (DIETZE, 1973, S. 120).

Umstritten bleibt dennoch, wieweit sich aus diesen beiden Äußerungen von Verfassungsrang eine institutionalisierte Mitbestimmung der Eltern in der Schule ableiten läßt. Soviel aber darf schon gesagt werden: das Elternrecht als Grundrecht ist dann in Frage gestellt, wenn Eltern de facto auf Ziele und Inhalte des schulischen Unterrichtes keinen Einfluß haben; denn Ziele und Inhalte des schulischen Unterrichtes enthalten implizite auch die Leitlinien des schulischen Erziehungseinflusses.

Was nun die Art der Mitwirkung in der Schule angeht, werden z. Zt. zwei Mitbestimmungsmodelle erprobt. Das erste sieht vor, alle Mitwirkungsberechtigten in Beratungs- oder Beschlußgremien zu integrieren. Im zweiten sind sie nur teilintegriert, d.h. die Zustimmung erfolgt durch Beschlußfassung in autonomen Selbstverwaltungsgremien

(DIETZE, 1975, S. 4). DIETZE weist auch darauf hin, daß in der schulrechtlichen Diskussion eine begrifflich klare Abgrenzung von "Mitbestimmung" und "Mitwirkung" fehlt (S.9). Er betont ferner, daß in der von Mitte bis Ende der sechziger Jahre geführten Diskussion um die Demokratisierung des Schulwesens die demokratische Legitimation der sog. Basis überschätzt wurde und führt dazu weiter aus:

"Es ist Aufgabe staatlicher Schulaufsicht, dafür zu sorgen, daß ein modernes, am wissenschaftlichen Fortschritt orientiertes leistungsstarkes Schulsystem geschaffen und erhalten wird. In Ergänzung hierzu tritt die Partizipation der Basis ... Keinesfalls ist jedoch davon auszugehen, daß Reformen allein von unten ausgehen müssen, um demokratisch legitimiert zu sein" (DIETZE, 1975, S. 17).

Was ist dann aber unter Elternbeteiligung zu verstehen? DIETZE versteht die Wahrnehmung des Elternrechts in bezug auf die Schule generell als die Aufgabe der Eltern,

"dann, wenn das Kind von seinen Grundrechten Gebrauch machen will, dafür zu sorgen, daß es dies auch tun kann" (DIETZE, 1975, S. 26).

Er knüpft damit nach eigenen Worten an die katholisch-rechtliche Elternrechtsauffassung an und entwickelt diese weiter (vgl. auch DIETZE, 1973, S. 127). Die Neuformulierung von Teilhaberechten hat diesbezüglich auf seiten der Eltern die Chancen verbessert. Mißt man diese Teilhaberechte der Eltern aber an der gesamten schulrechtlichen Entwicklung der letzten Jahre, so hat diese eher die Lehrerposition als die Elternposition begünstigt, da die Elternrechte nach wie vor im wesentlichen beschränkt bleiben auf Anhör- und Informationsrechte. Um so mehr muß es verwundern, daß ein Gutachten für den 51. Deutschen Juristentag (1976) im Blick auf Eltern und Schüler bereits von einer "verfassungsrechtlichen Obergrenze der Partizipation" spricht (OPPERMANN, 1976, S. 40) (1).

Gleich, wie eng oder weit die Partizipationsrechte in den neuen Landesschulgesetzen gefaßt sind, eine Auskunft über ihren tatsächlichen Einfluß auf die Schulwirklichkeit geben sie nicht. Die späteren Ausführungen zur Frage der Elternbeteiligung auf dem Hintergrund des Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetzes werden dafür den Beweis erbringen.
Auch das oben zitierte Grundrecht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder macht keine Aussagen darüber, wann und in welcher Weise Eltern von diesem Recht Gebrauch machen sollen.

(1) Abgehoben wird hier vor allem auf die neuen Schulgesetze in Niedersachsen (1975) und Baden-Württemberg(1976).

Entsprechend diffus oder widersprüchlich sind denn auch die wechselseitigen Erwartungen von Lehrern und Eltern, z.B. im Hinblick auf eine erzieherische Zusammenarbeit.

2.2. Inhalte und Funktion der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.

Es ist ein vages Unterfangen, den Iststand gegenwärtiger Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus zu beschreiben. Die umfangreiche Literatur der Vergangenheit wie der Gegenwart zum Thema Schule-Elternhaus handelt in der Regel von dem, was sein sollte und was sein müßte, einen Einblick in die tatsächlichen Kontakte zwischen Lehrern und Eltern, in Motive, Zwecke und Inhalte gewährt sie jedoch nicht. Es wird in der Literatur zudem nur selten differenziert nach dem Alter der Schüler, deren Lehrer und Eltern miteinander Kontakt aufnehmen, noch nach der Schulform und den unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen jeweils die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern stattfinden soll. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, anhand einiger Leitfragen das komplexe Interaktionsfeld Schule - Elternhaus zu analysieren, um zu einer möglichst realistischen Beschreibung der Ausgangsbasis zu kommen, von der Initiativen zur Verbesserung der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus auszugehen haben.

Im einzelnen ist zu fragen:

1. Wer bringt die Kommunikation in Gang ?
2. Welche Zwecke werden von den Eltern auf der einen und von den Lehrern auf der anderen Seite verfolgt ?
3. Was ist Gegenstand bzw. Inhalt der Kommunikation ?
4. In welchem Rahmen, in welcher Form findet die Kommunikation statt?

Zu 1: Wer bringt die Kommunikation in Gang ?

Es braucht nicht zu verwundern, daß es bis heute in erster Linie die Lehrer sind, die den Kontakt mit den Eltern anstoßen bzw. fördern (1).

(1) Dies geht u.a. aus den Beiträgen von FROHN (1972), BELOW et al. (1976) hervor, kann aber auch aus der eigenen Erfahrung und diesbezüglicher Information von Kollegen anderer Gymnasien bestätigt werden.

Das Erbe einer jahrhundertelangen Bevormundung und Disziplinierung der Eltern durch die "Schule als Veranstaltung des Staates" wirkt nach. Zwar hat der Verfassungsstaat unserer Tage die Eltern in Erziehungsfragen zu Partnern des Staates gemacht, im Schulalltag jedoch ist von einer ernst zu nehmenden Partnerschaft zwischen Lehrern und Eltern bisher nicht viel zu spüren (vgl. KREUZER, 1977). Wenn es zu Kontakten zwischen Lehrern und Eltern kommt, die den gemeinsamen Erziehungsauftrag betreffen, dann sind es in der Regel die Lehrer, von denen die Initiative ausgeht. Dies entspricht auch der Praxis der Vergangenheit.

Es waren zunächst und in erster Linie namhafte Pädagogen wie SALZMANN (1744 - 1811), PESTALOZZI (1746 - 1847), FRÖBEL (1782 - 1852), HERBART (1776 - 1841) und andere, die sich für eine Verbesserung des Zusammenwirkens zwischen Lehrern und Eltern eingesetzt haben (vgl. DIETRICH, 1961). In diesem Zusammenhang verdient z.B. auch der "Schulgemeindegedanke" von DORPFELD (1824 - 1893) besondere Erwähnung (vgl. KREUZER, S. 140 - 156). PETER PETERSEN (1884 - 1952) sieht in der engen Verbindung zwischen Elternhaus und Schule den ersten und wichtigsten Schritt auf dem Weg zu einer neuen Schule (vgl. DIETRICH, 1961).

Schaut man in die jüngere Vergangenheit, dann sind es vor allem Lehrer an Gesamtschulen und Lehrer im Bereich des freien Schulwesens, die das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern problematisieren und neue Möglichkeiten des Zusammenwirkens prüfen (FROHN, 1972; HERZ, 1976; ROSENBERG, 1976; Synodenbeschluß der Deutschen Bistümer, 1976). Elternarbeit wird in diesem Zusammenhang meist verstanden als Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere aber auch als Arbeit an den Eltern, wobei unterschiedliche Motive und Zielsetzungen im Hintergrund stehen. Vor allem im Gesamtschulbereich versteht man unter Elternarbeit solche Aktivitäten, die v o n Lehrern f ü r Eltern durchgeführt werden, Beispiel - Ernst-Reuter-Schule (Frankfurt) - , gelobt als Modell für ein demokratisches Schulwesen (vgl. BELOW, 1976).

Von solchen Lehrer-Eltern-Kontakten, die auf einzelschulischer Basis initiiert werden, sind jene Elterninitiativen zu unterscheiden, die seit Anfang der siebziger Jahre als schulpolitische Bürgerinitiativen in die Öffentlichkeit gelangt sind. Ihr Adressat ist in erster Linie entweder die Schulverwaltung oder der Gesetzgeber (BELOW, 1974, 1976;

DOORMANN, 1976; SEEHAUSEN, 1976; DIETZE, 1974). Solche Elterninitiativen wollen nach Auskunft ihrer Wortführer Wege aufzeigen und Mut machen,

"wie Eltern sich zur Wehr setzen können, wenn sie das Schulelend nicht kampflos und schweigend hinnehmen wollen" (DOORMANN, 1976, S. 10).

Eine Vermittlung zwischen diesen überschulischen Bürgerinitiativen und den einzelschulischen Lehrer-Eltern-Beziehungen findet selten und wenn, dann nur ansatzweise statt (BÖCHNER, 1976). Bei keiner dieser Bürgerinitiativen darf die entweder parteipolitische oder ideologisch-weltanschauliche Motivation übersehen werden.

Nach den bisherigen Erfahrungen ist die Lebensdauer meist kurz, ihr Erfolg darum auch unterschiedlich. Einen möglichen Grund für die Kurzlebigkeit vieler Elterninitiativen sieht FROHN z.B. darin, daß

"die in den Großstädten initiativ gewordenen Eltern vorrangig aus der Studentenrevolte der sechziger Jahre hervorgegangen sind", die bei allem Aktionismus "eine disziplinierte Basisarbeit vergessen haben" (FROHN, 1976, S. 113).

Wieder unter anderem Vorzeichen stehen Eltern-Lehrer-Kontakte an der Grundschule, z.B. wenn der Übergang zur weiterführenden Schule ansteht. Hier sind es nach PREUSS (1969) und GLASER (1978) vor allem die Eltern der "oberen Mittelschicht", die von sich aus das Gespräch mit den Lehrern suchen. Was sgn. schichtspezifische Unterschiede im Lehrer-Eltern-Verhältnis angeht, kommt PREUSS nach einer Untersuchung des Jahres 1968 u.a. zu folgenden Ergebnissen:

	% der Eltern der "unteren Unterschicht"	% der Eltern der "oberen Mittelschicht"
Mit dem Klassenlehrer haben gesprochen:	82,1	95
Der Kontakt wurde von Seiten der Eltern angeregt:	49,5	70,2
Es geht um das Thema "Übergang zur weiterführenden Schule"	30	70

Weitere Untersuchungsergebnisse zur Häufigkeit von Kontakten zwischen Lehrern und Eltern, vor allem in bezug auf das Gymnasium, ferner Informationen darüber, wer diese Kontakte jeweils initiiert hat, liegen entweder nicht vor oder sind nicht interpretierbar.

Letzteres trifft z.B. auf ein Ergebnis der bereits erwähnten Elternbefragung (FREESE, 1976) zu, in der z.B. die Frage: "Wie oft besuchen Sie Elternversammlungen der Klasse Ihres Kindes"? (S. 91) mit folgenden Antwortalternativen versehen ist: "regelmäßig", "selten", "nie"! Ergebnisse hierzu sind selbstverständlich nicht interpretierbar, solange nicht bekannt ist, wieviel Elternversammlungen überhaupt angeboten wurden. Dasselbe gilt auch für die Untersuchung von ZIEGENSPECK. Da also weitgehend empirisch belegte Informationen fehlen, kann die Frage, wer jeweils Kontakte zwischen Lehrern und Eltern veranlaßt, nicht abschließend beantwortet werden.

Zu 2: Welche Zwecke werden von den Eltern auf der einen und den Lehrern auf der anderen Seite verfolgt ?

Nach Auffassung des deutschen Bildungsrates haben Eltern-Lehrer-Kontakte die folgenden Ziele:

1. "Den Informationsmangel der Eltern über die Gegebenheiten, Probleme und Veränderungen einer Schule auszugleichen,
2. die häufig bestehenden Informationsmängel und Verständnisschwierigkeiten der Lehrer im Hinblick auf das außerschulische Verhalten des Schülers und seinen häuslichen Hintergrund zu überwinden" (zit. nach BÜCHNER, 1976, S. 9).

Dieser doppelten Zielsetzung schließen sich mehr oder weniger alle Autoren an, die seither sich zum Sinn von Eltern-Lehrer-Kontakten geäußert haben. Sie entspricht im wesentlichen auch dem, was in früheren Zeiten zu diesem Thema gesagt wurde. So nennt z.B. TISCHENDORF (1891) eine Reihe von Vorteilen, die Elternabende sowohl für Lehrer als auch für Eltern mit sich bringen, und führt in diesem Zusammenhang aus:

"Den Kindern bringt eine einheitliche Erziehung von Schule und Elternhaus den größten Vorteil, weil alle disharmonischen Einwirkungen zugunsten einer mächtigen Gesamtwirkung entfallen und der Zögling nicht mehr in verschiedene Richtungen gezogen wird" (zit. nach KREUZER, 1977, S. 209).

So werden in der pädagogischen Literatur gestern wie heute immer wieder die Vorzüge guter Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern beschworen. An den Formulierungen solcher wünschenswerter Ziele und Zwecke hat sich kaum etwas verändert.

Es hat sich aber auch bislang nichts geändert an der Kluft, die sich zwischen formulierten Zielen und Intentionen einerseits und den tatsächlichen Gründen, Motiven ... der stattfindenden Lehrer-Eltern-Kontakte andererseits auftut.

Zumindest hat es den Anschein, daß von den vielen gut gemeinten Programmen und Zielkatalogen keinerlei Impulse zur Umgestaltung der Schulwirklichkeit ausgehen. Während z.B. auf der einen Seite die gute erzieherische Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern beschworen wird, üben Eltern zunehmend mehr Druck auf Grundschullehrer bzw. Grundschulrektoren aus, wenn es darum geht, für ihr Kind eine Empfehlung für die weiterführende Schule zu erwirken (1).

Wir kommen zurück zu der eingangs zitierten doppelten Zielsetzung von Lehrer-Eltern-Kontakten: was meint "Ausgleich des Informationsmangels auf seiten der Eltern" konkret ? Wer interpretiert w a s als Informationsmangel ?

An Versuchsschulen z.B., die nach HERZ (1976, S. 4) mit "Ungewißheit und Vorurteilen" behaftet sind, soll es in besonderer Weise darum gehen, die Eltern über die Ziele, die Organisation, usw. aufzuklären. Bezüglich der Erziehungsziele und des Erziehungsverhaltens sollen die Eltern zu einem Konsens mit den Lehrern hingeführt werden. Von den Eltern erwartet man, daß sie sich dem angleichen, was von den Lehrern als gültig und richtig angesehen wird. Dies kann, bezogen auf den Einzelfall, sehr Unterschiedliches bedeuten. So soll z.B. der Lehrer den Eltern die Ziele und Methoden seines Unterrichtes darlegen und ihnen sagen, auf welche Gesinnung, Betätigung und Arbeitshaltung er Wert legt (vgl. DIETRICH, 1961; KAMPMÜLLER, 1961).
Es kann aber auch das folgende gemeint sein: durch "solide Aufklärungsarbeit von Kollegen, Eltern und Schülern" Eltern für die Ziele eines emanzipatorischen Unterrichtes zu gewinnen mit dem Ziel, Schule und Gesellschaft zu verändern,

"da sich jede Gesellschaft die ihren sozialen Verhältnissen und damit auch ihrer Herrschaftsordnung entsprechende Schule schafft" (vgl. FROHN, 1972, S. 38).

Ferner kann "Ausgleich des Informationsmangels auf seiten der Eltern" bedeuten, den Eltern durch die Teilnahme an der Curriculumrevision die Möglichkeit zu geben, die neuen Lehr- und Lerninhalte der Schule zu bejahen (vgl. DIETZE, 1973, S. 125; KAMPMÜLLER, 1964; SEEHAUSEN, 1973).

(1) Diese Feststellung beruht auf etwa 10 Telefongesprächen mit Leitern von Grundschulen bzw. Lehrern an Grundschulen aus dem Jahr 1976. Anlaß ist jeweils die Frage: Unter welchen Bedingungen stellt die betroffene Grundschule Empfehlungen für das Gymnasium aus ?

Nach SEEHAUSEN z.B. sollen die Betroffenen "vor Ort" bei der Mitwirkung an Entscheidungsprozessen bezüglich Zielen, Inhalten, Methoden, usw. Erfahrungen machen, die ihnen Qualifikationen im Sinne demokratischer Beteiligung und Kommunikation vermitteln.

Von einer anderen wirksamen Methode des Ausgleichs von Informationsmängeln berichtet POMFRET (1972, S. 117): Im Sinne einer "Community Control" werden Eltern geplant und systematisch in Entscheidungsvorgänge der Schule einbezogen. Das Fernziel besteht darin, die Schule als soziales System zu verändern und damit auch die bestehenden Muster in den menschlichen Beziehungen.

Welche unterschiedlichen Motive im Spiel sind, wenn zu einer Förderung der Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern aufgerufen wird, mag noch einmal an den beiden letzten Beispielen deutlich werden. Während die einen ein wichtiges Ziel darin sehen, über die persönliche Beratung des Jugendlichen und seiner Eltern die "Erziehungskraft der Familie" zu stärken (FLITNER/BITNER, 1966, S. 47), bedeutet für andere der Ausgleich des bestehenden Informationsmangels so viel wie: Abbau der Unterprivilegierung von Unterschichteltern und Herstellung von mehr Chancengleichheit (HERZ, 1976, S. 4).

Während der Frage nach dem Ausgleich des Informationsmangels bei den Eltern in der Literatur relativ viel Bedeutung beigemessen wird, ist von einem Ausgleich des Informationsmangels bei den Lehrern nur selten die Rede. Gemeint ist z.B. ein Informationsmangel in bezug auf das "außerschulische Verhalten" und den "häuslichen Hintergrund" des Schülers.

Hier können nur zwei Beispiele erwähnt werden:
Nach DREIKURS (1976, S. 182) vermag z.B. ein Lehrer dann langfristige Vorhaben erfolgreicher zu planen, wenn er um die häusliche Situation des Schülers weiß, ferner um die Wertvorstellungen und das Erziehungsverhalten der Eltern, wenn er ferner weiß, was die Eltern von ihrem Kind erwarten, welche Position es in der Familie innehat und wie die Beziehungen zu den Geschwistern, den Freunden, usw. geartet sind. HERZ (1974, S. 3) hebt vor allem im Hinblick auf die Schülerzusammensetzung an Gesamtschulen hervor, daß durch wechselseitige Lernprozesse Bewußtseins-, Verhaltens- und Anforderungsunterschiede zwischen mittelschichtgeprägten Lehrern und Unterschicht-Eltern ausgeglichen werden können und sollen.

Auf's Ganze gesehen scheinen die so formulierten Ziele und die Wege dorthin wenig real zu sein. Was bedeutet schon die Rede von "reflektierter solidarischer Aktion" (FROHN, 1972) und von wechselseitigen, gemeinsamen Kommunikations- und Lernprozessen (HERZ, 1974) angesichts der tatsächlichen Schule-Elternhaus-Beziehungen, die weitgehend gekennzeichnet sind durch Angst, Opportunismus, Resignation, Mißtrauen, da und dort sogar durch offene Agitation.

Auf diesem Hintergrund verblassen auch gut gemeinte Worte, wie sie z.B. von einem Schulleiter an neuankommende Sextaner und deren Eltern gerichtet wurden, zu leerer Deklamation:

"Nutzen Sie Ihre Elternrechte, kommen Sie zu uns, reden Sie mit uns, machen Sie Vorschläge, arbeiten Sie mit uns an der Lösung von Konflikten, die in einer großen Gemeinschaft nicht ausbleiben werden" (ANSORGE, 1973, S. 210).

Schon eher haben Beispiele für die Erziehungsgemeinschaft zwischen Eltern und Lehrern, wie sie nur aus dem angelsächsischen Raum berichtet werden (GREEN, 1970; SHARROCK, 1970), den Charakter wechselseitiger Information und gemeinsamer Aktion. Dies zeigt sich im folgenden deutlicher, wenn auf die konkreten Inhalte der Kommunikation eingegangen wird.

Zu 3: Was ist Gegenstand bzw. Inhalt der Kommunikation ?
GREEN (1970) berichtet von einem Experiment zur Verbesserung der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus, das in einer kleinen Junior School durchgeführt wurde. Hier wird z.B. das herkömmliche Zeugnis durch einen sgn. School-Report ersetzt. Der Klassenlehrer informiert darin die Eltern über das Verhalten des Kindes im Unterricht, im außerunterrichtlichen Raum, über Einstellungen, die er glaubt wahrgenommen zu haben, über Leistungsstand, die aufgetretenen Probleme und darüber, wie diese behoben werden können, und bittet die Eltern ihrerseits um einen ähnlichen Report an die Schule. Den Lehrer interessieren dabei insbesondere: die gesundheitliche Verfassung des Schülers, seine besonderen Interessen und Schwierigkeiten, die in der bisherigen Entwicklungsgeschichte aufgetreten sind.

Informationen, die auf diese Weise nicht erhoben werden können, trägt der sgn. "Visiting Teacher" zusammen, indem er entweder die Eltern zu Hause aufsucht oder sie zu einem Gespräch in die Schule einlädt. Er bedient sich dabei eines vorstrukturierten Fragebogens zur Lernumwelt und den Lernbedingungen des Schülers.

Die Ergebnisse werden jeweils in die Klassenkonferenzen eingebracht. Alle Kontakte zwischen Lehrern und Eltern dienen hier vornehmlich dem Ziel, Entscheidungshilfen für die weitere Führung des Kindes bereitzustellen. In der genannten Literatur werden dann ausführlich empirische Befunde referiert.

Worüber dagegen Eltern und Lehrer an deutschen Grundschulen miteinander sprechen, wurde bereits im Zusammenhang mit der Untersuchung von PREUSS angedeutet. Im Vordergrund steht die langfristige Vorbereitung des Übergangs zur weiterführenden Schule (PREUSS, 1969,S.18). Nach FROHN (1972) wird, ohne daß eine bestimmte Schulart genannt würde, in den zwei bis drei im Jahr stattfindenden Elternversammlungen überwiegend über organisatorische Fragen gesprochen, so daß für eine grundsätzliche pädagogische Diskussion selten Zeit übrig bleibt. Das Ergebnis solcher Veranstaltungen lautet dann oft:

"Die Schüler mit schwachen Leistungen sollen zu Hause mehr üben und von den Eltern unterstützt werden. Kinder, die sich nicht an die Schulordnung halten, sollen vom Lehrer stärker zur Arbeit herangezogen und entsprechend diszipliniert werden" (FROHN, 1972, S.38).

Demgegenüber fordert FROHN für das Gelingen eines emanzipatorischen Unterrichtes, Schülern wie Eltern einen Plan mit den anstehenden Lernbereichen und Lernzielen auszuhändigen, diesen zu begründen und - falls Meinungsverschiedenheiten auftreten - zu modifizieren (FROHN, 1972, S. 39).

Von neuen Versuchen in der Gestaltung von Elternabenden berichten auch BELOW et al., bezugnehmend die Ernst-Reuter-Schulen (Frankfurt) (BELOW, 1976, S. 15). Eltern übernehmen z.B. in einer simulierten Klassenzimmersituation die Rolle von Schülern. Sie sollen dabei über das eigene Erleben einer Unterrichtssituation, über die Erfahrung z.B. eines "nondirektiven Unterrichtsstils" ihre Kinder und den Unterricht besser verstehen lernen.

Solche und ähnliche Versuche, Elternabenden ein neues Profil zu geben, sind die Ausnahme und werden es vermutlich bleiben. Auch die immer wieder beschworenen Formeln einer sinnvollen Elternbeteiligung und Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern wie:
- Beteiligung der Eltern an der Curriculumrevision,
- Information der Eltern über Ziele und Inhalte des Unterrichts,
- Austausch zwischen Lehrern und Eltern über erzieherische Fragen, usw.

klingen eher utopisch, wenn man die gegenwärtige Schulwirklichkeit und das bisherige Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus nüchtern betrachtet. Aus dem "Gewaltverhältnis" der Schule ist zwar ein "Rechtsverhältnis" geworden, aber mit neuen rechtlichen Formeln allein läßt sich noch keine Schule umgestalten. Dies gilt in besonderer Weise für den Bereich des Gymnasiums, das ohnehin in diesem Punkt historisch belastet ist. TISCHENDORF (1894) berichtet z.B., daß es vor allem bei den Gymnasiallehrern erhebliche Widerstände gegen die Durchführung von Elternabenden gebe, daß sie auf dem Amtscharakter von Mitteilungen an die Eltern bestehen und die Einrichtung eines Elternbeirates als zwecklos und praktisch undurchführbar ansehen (vgl. KREUZER, 1977, S. 215 ff). TISCHENDORF berichtet dagegen in bezug auf die Volksschule von gut besuchten Elternabenden. Als Themen solcher Elternabende werden aufgezählt u.a.: die Wahl den Berufes, - die Frage: wie beschäftigen wir unsere Kinder an langen Winterabenden ? - , Fragen der Hygiene, der Gesundheit, der richtigen Arbeitsgeräte für die Schule und der Auswahl guter Jugendlektüre (vgl. KREUZER, 1977, S. 211).

Zu 4: In welchem Rahmen, in welcher Form findet die Kommunikation statt ?

Kontakte zwischen Lehrern und Eltern finden in der Regel in Lehrersprechstunden, Klassenelternversammlungen und an sgn. Elternsprechtagen statt. Ihre Häufigkeit variiert von Klasse zu Klasse und von Schulform zu Schulform. Sie hängt nicht zuletzt ab von dem Geschick der Elternvertreter, informelle Kontakte zwischen Lehrern und Eltern anzuregen und Klassenelternversammlungen für alle Beteiligten gewinnbringend zu gestalten. Protokolle über den Verlauf solcher Veranstaltungen belegen oft eher das Gegenteil (vgl.HEIM,1977,S.18ff).

Neben diesen offiziellen Kontaktstellen erwähnt die ältere wie die jüngere pädagogische Literatur eine Fülle anderer Kommunikationsmöglichkeiten. Empfohlen wird z.B. das Anlegen von Berichtsheften, die Herausgabe von Klassenzeitungen und Elternbriefen, ferner das persönliche Kennenlernen bei einem Hausbesuch, die Durchführung von Konzerten, Theaterveranstaltungen und Ausstellungen (vgl. KAMPMÜLLER, 1961; GREEN, 1970).

Wie immer die Vorschläge und Anregungen zur Verbesserung der Kontakte zwischen Lehrern und Eltern aussehen mögen, sie geben keinerlei Auskunft über den Ist-Stand, d.h. über Art, Inhalt und Häufigkeit

der tatsächlich stattfindenden Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern.
Dennoch soll versucht werden, für den Bereich des Gymnasiums eine Bilanz zu ziehen. Die Informationen hierzu stammen u.a. aus Gesprächen mit über 40 Elternvertretern an Gymnasien, die mit ihren Klassen einbezogen waren in die Untersuchungen der Jahre 1974/75 und 1976/77. Weitere Informationen stützen sich auf Beobachtungen, die ich selbst in Elternversammlungen an mehreren Gymnasien machen konnte:

1. Im Vergleich zu anderen Schularten hat das Gymnasium, was die Kontakte zwischen Eltern und Lehrern angeht, die am wenigsten elternfreundliche Tradition. Nach früheren Schulordnungen für "Höhere Lehranstalten" haben die Eltern das anzuerkennen, was von der Schule festgelegt bzw. vorgeschrieben wird. Die Schule ist eine Staatsdienstleistung, für die man dankbar zu sein hat (KREUZER, 1977, S.180 ff). Von den Eltern ist nur dann die Rede, wenn sie zur Unterstützung der Schule aufgerufen oder ermahnt werden (KREUZER, 1977, S. 165 ff).

2. Die steigende Abiturientenzahl - im Saarland von 879 im Jahre 1965 auf 2.255 im Jahre 1976 (Statistisches Amt des Saarlandes, 1977) hat mit der daran geknüpften Problematik des Hochschulzugangs die Situation am Gymnasium in der Weise verändert, daß die gute Zensur zur Priorität Nr. 1 geworden ist, für die Schüler ebenso wie für die Eltern, (vgl. auch ZIEGENSPECK 1978, S.138 und 141).
3. Der Zwang zur Anpassung an die Schule und deren Standards führt in der Praxis der Eltern-Lehrer-Kontakte dazu, daß Ziele und Inhalte des Unterrichtes weder angesprochen noch auf ihre Begründung hin hinterfragt werden. Auch nach dem Aufbruch zur qualifizierenden Schule scheint die von KOB (1963) vorgenommene Kennzeichnung der Schulwirklichkeit nach wie vor zuzutreffen:

"Die Schulbildung, die von den Eltern formal unter dem Gesichtspunkt der sozialen Aufstiegschancen gesehen wird, erscheint in ihren Inhalten als Selbstzweck; abgesehen also von der sozialen Bedeutung der Berechtigungen lernt man für die Schule und nicht für das Leben" (KOB, 1963, S. 13).

4. Die Häufigkeit der Klassenelternversammlungen geht bereits am Ende der Eingangsstufe zurück. Der Grund: sowohl Lehrer wie Eltern sehen darin kaum einen "Nutzen" und dispensieren sich darum davon. In Gesprächen mit einigen Schulleitern wird dieser Eindruck bestätigt. Sie führen Klage darüber, daß die Eltern die Kinder schon bald nach dem Übergang zum Gymnasium der Schule überlassen, daß sich die Eltern

zu wenig um die Schule kümmern und oft trotz persönlicher Einladung durch die Lehrer nicht zur Schule kommen (vgl.auch ZIEGENSPECK 1978).

5. Der Großteil der Elternvertreter am Gymnasium ist zu einem Mehr an Engagement nicht motiviert. Im Rahmen der Schulelternvertretung (Elternbeirat) fühlen sich Elternvertreter nur in peripheren Fragen angesprochen. Übereinstimmend sind sie von ihrem minimalen Einfluß auf das Geschehen in der Schule überzeugt. Dies geht jedenfalls aus den folgenden Äußerungen hervor:

"Wir werden z.B. dann gefragt, wenn es darum geht, eine Firma zu finden, die den Schulhof schnell und preisgünstig repariert"

oder:

"Es wird über alles mögliche gesprochen (im Elternbeirat), nur nicht über die eigentlichen Probleme, und solche gibt es doch".

Ein Schulleiter bestätigt dies und belegt seine frustrierenden Erfahrungen in Elternbeiratssitzungen mit dem folgenden Beispiel:

"In einer Elternbeiratssitzung soll ein Ausschuß gewählt werden. Eineinhalb Stunden dauert der Streit darüber, wer überhaupt wählen darf, und ufert schließlich aus in persönliche Angriffe, so daß er, (der Schulleiter) sich genötigt sieht, die Sitzung abzubrechen" (1977).

Zur Funktion als Klassenelternvertreter gibt es folgende Äußerungen:

"Ich habe fünf Lehrer zur Elternversammlung eingeladen; es kam nur der Klassenleiter"

oder:

"Ich habe lange Erfahrungen als Elternvertreter. Man erreicht nichts"

oder:

"Man macht halt zweimal im Jahr Elternversammlung, lädt Lehrer ein, und dann hat's sich" (1977).

6. Über den Rahmen von Elternversammlungen hinaus gehende Veranstaltungen finden nur sehr selten statt. Soweit es sich um thematisch ausgerichtete Elternseminare handelt, finden sie dann bei den Eltern Zuspruch, wenn konkrete Hilfen und Anregungen zur Leistungssteigerung ihres Kindes zu erwarten sind. Das Interesse ist aber eher gering, oder es fehlt überhaupt, wenn erzieherische Fragen und deren Implikationen angesprochen werden.

7. Welchen Stellenwert Eltern am Gymnasium der Elternrolle allgemein und der des Elternvertreters insbesondere beimessen, wird eindrucksvoll dokumentiert, wenn die Wahl bzw. Wiederwahl eines Elternvertreters ansteht. So dauert es nicht selten eine halbe Stunde, bis jemand zur "Kandidatur" und "Wahl" überredet werden kann. Hier wird

aber auch deutlich, daß die Frage nach den Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern an der Schule auch eine Frage nach der Kompetenz und Motivation der amtierenden Elternvertreter ist.

In einer abschließenden Bewertung der gegenwärtigen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus ist im wesentlichen der knappen Feststellung von WEHNES (1976, zitiert nach KREUZER, 1977, S. 271) zuzustimmen:

"Eine Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus besteht nicht. Elternversammlungen bleiben "reine Sandkastenspiele"ohne jeden Ernstcharakter".

Und KREUZER fügt hinzu:

"Mangelnde Verständigung auf beiden Seiten, gestörte Kommunikation bis hin zur Konfrontation, häufig verursacht durch Desinformation und Konfusion, machten eine der Erziehungsarbeit entsprechende Arbeit mit emanzipativem Anspruch schwer, wenn nicht unmöglich" (KREUZER, 1977, S. 271).

Nicht nur für eine gemeinsame gleichgerichtete Erziehungsarbeit fehlt die Basis. Bezugnehmend auf die eingangs beschriebene Diskontinuität in Zielen, Inhalten und Methoden des schulischen Unterrichts fehlen außerdem kommunikative Beziehungen, die geeignet wären, den latenten oder offenen Dissens zwischen Eltern und Lehrern aufzuarbeiten. Voraussetzung für eine solche auf Schulinterna bezogene Kommunikation wäre jedoch ein verbessertes Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten. Ein solches Vertrauensverhältnis erwächst wiederum nur aus konkreten positiven Erfahrungen miteinander, für die jedoch die Basis sehr schmal ist. Die bloße Vermehrung von Kontaktstellen scheint aber dazu ebenso wenig beizutragen, wie die Appelle von Parteien, Gewerkschaften, Kirchen und Verbänden an Lehrer und Eltern, doch endlich zu einer Erziehungsgemeinschaft zusammenzufinden.

Seit dem Beginn der siebziger Jahre versuchten die Länderparlamente, der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus neue Impulse zu geben. In fast allen Bundesländern wurden die Schulverfassungsgesetze bzw. Schulmitbestimmungsgesetze novelliert (Hamburg, 1973; Bayern, 1973; Saarland, 1974; Rheinland-Pfalz, 1974; Berlin, 1974; Niedersachsen, 1975; Baden-Württemberg, 1975). Ziel dieser Novellierungen war es, die Partizipationsrechte von Lehrern, Eltern und Schülern neu zu regeln, um von verbesserten gesetzlichen Rahmenbedingungen her dem "Demokratiedefizit" in den Bildungseinrichtungen des demokratischen Gemeinwesens zu begegnen. Diese gesetzgeberischen Initiativen waren

zumindest geeignet, Art und Inhalt der Beziehungen zwischen den beiden Haupterziehungsträgern zum Gegenstand öffentlicher Diskussion zu machen. Das heißt jedoch nicht, daß im Vorfeld der Gesetzesnovellierungen tatsächlich auf allen Ebenen, vor allem bei den Betroffenen, eine entsprechende Diskussion eingesetzt hätte.

Im folgenden soll das in unserem Fall interessierende Saarländische Schulmitbestimmungsgesetz von 1974 daraufhin geprüft werden, welchen Rahmen es für die Kommunikation bzw. Kooperation zwischen Lehrern und Eltern absteckt, wieweit sich in diesem Rahmen kontinuierliche Kontakte anbahnen können, worauf die Kommunikation und Partizipation sich inhaltlich beziehen soll, wieweit diese Partizipationsrechte, vor allem auf seiten der Eltern, dem Elternrecht des Grundgesetzes entsprechen und wieweit sie den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen.

2.3. Elternmitwirkung nach dem Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetz.

"Das Saarland gehört mit zum Kreis der fortschrittlichen Länder in der Schulreform" (DIETZE, 1975, S. 46).

Fortschrittlich heißt in diesem Zusammenhang: der einzelnen Schule wird ein größtmöglicher Freiheitsraum zugestanden und den Eltern werden erweiterte Beteiligungsrechte eingeräumt. Des weiteren hebt KREUZER mit Blick auf das Saarländische Schulmitbestimmungsgesetz hervor, daß die Eltern auch im Bereich des inneren Schulbetriebes ein Vorschlagsrecht bekommen, die Lehrer Gelegenheit zur Aussprache geben müssen und daß auf diese Weise schulische Entscheidungen, die das Bildungsschicksal der Kinder mitbestimmen, öffentlich werden (KREUZER, 1977; NEVERMANN, 1976).

Nach den Worten des seinerzeit amtierenden Kultusministers SCHERER soll das Gesetz zusätzlichen Sachverstand mobilisieren und die Bedingungen für ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Lehrern, Eltern und Schülern verbessern. Es soll ferner das Engagement des einzelnen fördern und die Leistungsfähigkeit der Schule steigern (vgl. Vorwort zum Gesetz, 1974).

Drei Jahre zuvor, im Vorfeld der Gesetzesnovellierung, hat die Begründung für das Gesetz noch viel stärker politisch-rechtlichen Charakter. So geht es nach Auffassung des Vorsitzenden des Arbeitskreises für politische Bildung e.V. (Saarland) darum,

"die hierarchischen Strukturen der Schulverwaltung, der Schul- und Unterrichtsorganisation bzw. die Entscheidungsfindung für Lehrplan, Leistungsmessung, Medien- und Methodenwahl so zu gestalten, daß die Prinzipien der Verfassung auch in der Schule gelehrt und p r a k t i z i e r t werden" (Elternkurier, 6, 1971, 3, S. 7).

Für unseren Zusammenhang ist insbesondere der § 36 des Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetzes relevant. Unter der Überschrift "Unmittelbare Beteiligung der Erziehungsberechtigten" hat er folgenden Wortlaut:

"Die Erziehungsberechtigten sind von den Lehrern über Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie über die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen zu informieren. Vor allem in dem Primarbereich, aber auch im Sekundarbereich I sind die Erziehungsberechtigten darüber hinaus im Rahmen der für Unterricht und Erziehung geltenden Bestimmungen an der Unterrichtsplanung zu beteiligen. Dabei ist ihnen in Fragen der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Information und Aussprache gemäß Satz 1 und 3 finden im Rahmen der Klassenelternversammlung oder der Elternversammlung der Unterrichtsgruppe (Kerngruppe) statt".

Über die Arten der Beteiligung wird weiter ausgeführt:

"Durch Informations- und Meinungsaustausch in den Elternversammlungen sowie durch stimmberechtigte Teilnahme an der Wahl von Elternvertretern und mittelbar durch deren Teilnahme an Beratungen und Entscheidungen schulischer Gremien sind die Erziehungsberechtigten an der Gestaltung der Unterrichts- und der Erziehungsarbeit beteiligt" (§ 35, Abs. 3).

Nach dem Wortlaut des Gesetzes lassen sich die eingangs gestellten Fragen wie folgt beantworten:

1. Den Erziehungsberechtigten wird der Weg geebnet zur Wahrnehmung ihres grundgesetzlich verankerten Erziehungsrechtes.
2. Die Wahrnehmung dieses Rechtes erfolgt über die mittelbare und unmittelbare Beteiligung an der Unterrichtsplanung, somit an Entscheidungen bezüglich der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten usw. Eltern erhalten das Recht, zu den Inhalten und Zielen des Unterrichtes Vorschläge zu machen.
3. Zur Intensität und Kontinuität der Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung enthält das Gesetz keinen Hinweis. Soweit die Beteiligung im Rahmen von Klassenelternversammlungen erfolgen soll, hängt sie jedoch wesentlich ab z.B. von der Häufigkeit, in der diese stattfinden, von der jeweiligen Tagesordnung - wer bestimmt diese ? - und vor allem von der Anwesenheit der Lehrer als Gesprächspartner.

Auch in bezug auf die mittelbare Beteiligung der Eltern über gewählte Vertreter in den Gremien der Schule sind die genannten Bedingungen von entscheidender Bedeutung. Bezüglich der Tagungshäufigkeit der schulischen Gremien macht das Gesetz unterschiedliche Angaben. Während die Häufigkeit von Gesamtkonferenzen auf mindestens drei im Schuljahr (§ 8) und die der Schulkonferenz auf mindestens viermal im Jahr festgelegt ist, gibt es bezüglich der Klassenkonferenzen und der Fachkonferenzen keine Angaben. Diesen beiden letzt genannten Konferenzen kommt aber auf Grund der ihnen zugedachten Funktionen eine besondere Bedeutung zu, wenn es darum geht, zwischen Lehrern und Elternvertretern vor allem inhaltliche Aspekte des schulischen Unterrichts anzusprechen. Im günstigsten Fall war der Gesetzgeber der Meinung, daß Lehrer wie Eltern die neuen Regelungen des Gesetzes als Chance begreifen und von sich aus eifrig nützen würden, so daß man auf Orientierungsdaten verzichten könne.

Festzuhalten ist: das Saarländische Schulmitbestimmungsgesetz schafft einen rechtlichen Rahmen, in dem Eltern und Lehrer gemeinsam Schulinterna, z.B. die Festlegung und Begründung des Unterrichtsangebotes ansprechen, unterschiedliche Auffassungen aussprechen und zu einem begründeten Konsens finden können. Damit wird de jure ein Zustand beendet, den DIETZE wie folgt charakterisierte:

"Faktisch ist Lehrerfreiheit weitgehend eine Art Stoffauswahl-, Bewertungs- und Methodenfreiheit, ein Privileg auf Kosten des Schülers in der Schule" (1974, S. 152).

Auf diesem Hintergrund stellt sich auch noch einmal die Frage nach der Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen der Curriculum-Entwicklung neu. Das bereits erwähnte kooperative Modell für Lernzielentscheidungen im Bildungssystem (STRITTMATTER, 1974, S. 41 ff) sieht als vierte Entscheidungsebene die konkrete Lehr- und Lernsituation vor. Insofern jedes Curriculum in der letzten Ausdifferenzierung seiner Ziele variabel bleiben soll, um den Bedürfnissen der Beteiligten gerecht werden zu können (vgl. FEND, 1977, S. 34), eröffnet sich gerade hier ein geeigneter Rahmen für die Beteiligung der vom Unterricht betroffenen Eltern und Schüler an Entscheidungen, die die Auswahl und Schwerpunktsetzung bezüglich der Ziele und Inhalte des zu planenden Unterrichtes betreffen. Die Erweiterung der elterlichen Beteiligungsrechte im Saarländischen Schulmitbestimmungs-

gesetz kommt also auch einer vorrangigen Forderung sachgerechter Curriculumentwicklung entgegen. Durch eine wirksame Beteiligung von Eltern, aber auch von Schülervertretern an der Unterrichtsplanung - die Altersuntergrenze kann von Fach zu Fach verschieden sein -, wird die Wahrscheinlichkeit einer stärkeren Identifikation der Betroffenen mit den Zielen des Unterrichtes erhöht.

Wirksame Elternbeteiligung hängt jedoch auch davon ab, wie das im Gesetz angesprochene Informationsrecht der Eltern und die Informationspflicht der Lehrer interpretiert wird. Im Gesetz heißt es lediglich, daß die Lehrer die Erziehungsberechtigten über Planung und Gestaltung des Unterrichtes informieren sollen (§ 36, Abs. 1). Damit entsteht aber die folgende Situation: der Lehrer soll Eltern mit etwas vertraut machen, was für ihn über mehrere Jahre Gegenstand eines fachwissenschaftlichen und pädagogischen Studiums war und darum in der Regel keiner nachträglichen Erklärung und Begründung mehr bedarf. Einem solchen Lehrer stehen nun zu informierende Eltern, in der Regel ohne Fachkompetenz, gegenüber. Soll seine Information nicht ins Leere gehen und unwirksam bleiben, dann hat der Informationsvorgang dieser besonderen Situation Rechnung zu tragen.

Die praktische Philosophie hat für eine solche Situation Prinzipien einer rationalen Argumentation aufgestellt. Danach schließt die Information ein:

1. eine Worterläuterungspflicht,
2. die Pflicht, Tatsachenaussagen zu begründen und
3. die Rechtfertigung z.B. von Lernzielen, die eine bestimmte Wertordnung implizieren (STRITTMATTER, 1974, S. 46; KAMBARTEL, O.J. und HABERMAS, 1971, in FEND, 1977, S. 94 f; FÜGLISTER, 1978).

So geartete Information, d.h. Information, die auf einen Konsens hinzielt, mündet zwangsläufig in einem Diaglog mit allen Beteiligten. Nach KAMBARTEL (1971; STITTMATTER, 1974) handelt es sich hier um einen uneingeschränkten und rationalen Dialog. Rational meint hier so viel wie: unvoreingenommen, nicht repressiv, nicht persuasiv. Unbeschränkt ist ein solcher Dialog,insofern er

"die Argumente und Interessen all derer miteinbezieht, die von dem zur Entscheidung anstehenden Gegenstand ... betroffen sind" (STRITTMATTER, 1974, S. 46).

Für das Rollenverständnis des Lehrers, der auf diese Weise Eltern und Schüler an der Planung des Unterrichtes beteiligt, hat dies natürlich weitreichende Konsequenzen. Er muß sich nun zu jeder Zeit darüber Rechenschaft abgeben, wieweit sich sein Unterricht am Schüler, d.h. an den legitimen Interessen des Schülers orientiert.

Im Sinne curricularer Terminologie hat sich der Lehrer zu fragen, wieweit er sich bei der Festlegung seiner Unterrichtsziele, d.h. bei der Formulierung wünschenswerter Qualifikationen leiten läßt von tatsächlich relevanten Interessen und Bedürfnissen des Schülers. Unterrichtsplanung unter Beteiligung der Betroffenen eröffnet, wenn die Informationspflicht des Lehrers im o.g. Sinne verstanden wird, die Chance, daß jenseits aller fächerspezifischen Verengung und bloßen Addition von zu erreichenden Lernzielen in der Unterrichtsplanung aktuelle, existentiell bedeutsame Entscheidungs- und Bewährungssituationen ins Blickfeld kommen.

Die Konsolidierung des Elternrechts in den neuen Schulmitbestimmungsgesetzen scheint mir gerade auf diesem Hintergrund ein besonderes Gewicht zu bekommen.

Wie bereits im Anschluß an DIETZE (1976) ausgeführt, haben die Eltern darüber zu wachen, daß der Schüler s e i n e R e c h t e wahrnehmen kann. Eine Schule aber, die sich vornehmlich mit der Erreichung kognitiver Ziele zufriedengibt, wird zu keiner Zeit dem Schüler g e r e c h t werden können, vor allem dann nicht, wenn er h i l f l o s einer von vielerlei Widersprüchen gekennzeichneten gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgesetzt ist. Es entspricht darum einem Grundrecht und legitimem Erziehungsinteresse der Eltern, wenn sie als Betroffene mit darauf hinwirken, daß die Schulwirklichkeit derart verändert wird, daß sie den Heranwachsenden zu einem sinnvollen Lebensvollzug befähigt, ihn lebenstüchtig macht. An dieser Stelle ist auch die inzwischen häufiger zu hörende Forderung einzuordnen, daß den affektiven Lernzielen mehr Bedeutung beizumessen sei.
Auf den ersten Blick mag die oben skizzierte Qualität von Elternbeteiligung den Eindruck erwecken, daß sie Lehrer wie Eltern überfordert. Gemessen aber an dem desolaten Erfahrungsraum und dem unzulänglichen "Lernfeld" vieler Schüler entbehrt diese "Überforderung" jeder Dramatik.

Die durch Widersprüchlichkeit, Beziehungslosigkeit und Zensurenkalkül gekennzeichnete Schulwirklichkeit, letztlich ein Reflex der gesamt-gesellschaftlichen Situation, drängt darauf, Wege zu suchen und zu erproben, die einen offenen Dialog zwischen Lehrern und Eltern in Gang bringen. Dieser Dialog soll nicht wie bisher, Zensuren, sondern vornehmlich den Unterricht selbst und das Erziehungsverhalten von Lehrern und Eltern zum Inhalt haben. In einer Situation, da jedermann von einer Überbeanspruchung durch die Schule spricht - wenn es sie gibt, trifft sie übrigens in gleicher Weise Lehrer, Eltern und Schüler - kann der Überfrachtung des Unterrichtes durch immer mehr "Stoff" m.E. nur dadurch begegnet werden, daß mutig und entschlossen die Frage nach begründeten inhaltlichen Prioritäten angegangen wird.

3. Funktionaler Zusammenhang zwischen der Schule-Elternhaus-Beziehung und dem Leistungsverhalten des Schülers in der Sekundarstufe I des Gymnasiums.

3.1. Hypothetischer Erklärungsansatz.

Schulisches Leistungsverhalten wird in der pädagogischen Forschung meist unter dem Aspekt von Leistungsversagen, von Lern- und Schulschwierigkeiten thematisiert. Die Frage nach den Phänomenen und Ursachen von Leistungsversagen , nach erwartungswidrigem Leistungsverhalten usw. hat, wie bereits erwähnt, gerade in jüngster Zeit an Aktualität gewonnen und wird unter dem Begriff "Schulstreß" diskutiert. Es geht dabei sowohl um mögliche Ursachen der Überbeanspruchung durch die Schule und deren Konsequenzen, als auch um interventorische Maßnahmen (vgl. HUBER/MANDEL, 1977, S. 314).

Für unseren Zusammenhang ist noch einmal hervorzuheben, daß in den von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Gutachten (KALB, 1977) zwar eine Fülle möglicher Bedingungsfaktoren für "Schulstreß" genannt werden, die Rolle der Eltern aber bzw. die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus, wenn überhaupt, dann nur beiläufig erwähnt werden.
Anders verhält es sich in der vom Saarländischen Ministerium für Kultus, Bildung und Sport im Jahre 1976 in Auftrag gegebenen Untersuchung zum Thema "Streß in der Schule" (STRITTMATTER, 1977). Jedoch versteht sich diese Untersuchung zunächst einmal als Situations- und nicht als Bedingungsanalyse (vgl. S. 69). Sie versucht, relevante Situationskomponenten zu beschreiben, ohne damit schon funktionale Zusammenhänge anzudeuten (1).

Kommen wir noch einmal auf das eingangs zitierte Fallbeispiel (S.11) zurück. Es steht für jene Schüler, die der Schule desinteressiert gegenüberstehen und unbefriedigende Leistungen zeigen,
- obwohl Lern- und Leistungsvoraussetzungen gegeben sind, die in der Regel eher auf gute Leistungen schließen lassen,

---

(1) Inzwischen wurden Zusammenhänge zwischen Eltern- und Schülervariablen ermittelt, die auf eine Bedingungsanalyse hinauslaufen. Die in unserem Zusammenhang relevanten Einzelergebnisse - Häufigkeiten in % -Angaben und Korrelationskoeffizienten - werden an entsprechender Stelle zum Vergleich oder zur Stützung der eigenen Annahmen und Untersuchungsbefunde herangezogen.Insofern sich die Datenbasis auf das Jahr 1977 bezieht, liegt vor allem ein Vergleich mit den Ergebnissen des Unterrichtsversuchs des Jahres 1976/77 nahe.

- obwohl ihnen, gemessen an den intellektuellen Leistungen, zu denen sie im außerschulischen Raum imstande sind, eine für das Gymnasium ausreichende Leistungsfähigkeit bescheinigt werden muß,
- obwohl der Anregungsgehalt der häuslichen Erziehungsumwelt, das "intellektuelle Reizklima" (1) des familiären Milieus, als eher leistungsfördernd anzusehen ist,
- obwohl die Eltern schulische Leistungen hoch bewerten und entsprechend honorieren,
- obwohl die Eltern bezüglich der Schullaufbahn ihres Kindes ein hohes Aspirationsniveau haben.

Es geht also hier um den sog. "Underachiever" (2) (vgl. S. 7). Die Beobachtung mehrerer solcher Beispiele und die oben ausgeführten Oberlegungen zur Diskontinuität der Schulwirklichkeit haben bereits 1973/74 zur Annahme eines Bedingungszusammenhanges geführt, der sich in den folgenden drei Punkten zusammenfassen läßt:

1. Die Ende der sechziger Jahre eingeleitete Bildungsreform hat auf allen Ebenen, angefangen bei der Organisationsform über Ziele, Inhalte, Methoden bis hin zu Verfahrensregelungen für die unterrichtliche Praxis tiefgreifende Veränderungen mit sich gebracht, die selbst wieder oft kurzfristig überholt bzw. revidiert wurden.

2. Infolge der unzureichenden Kontakte zwischen Lehrern und betroffenen Eltern und infolge der inhaltlichen Einschränkung dieser Kontakte auf Zensuren und/oder akute Disziplinprobleme waren die Eltern aus diesem Veränderungsprozeß ausgeklammert. Sie wurden in der Regel weder über vorgenommene Veränderungen informiert, noch haben sie dazu im Nachhinein eine einleuchtende Begründung erhalten.

Gleichzeitig haben nicht zuletzt bildungspolitische Parolen dem gymnasialen Bildungsweg einen neuen Stellenwert gegeben, insofern der Eindruck entstand,daß eine ausreichende Lebensqualität, sozialer Aufstieg usw. nur über den gymnasialen Bildungsweg zu erreichen seien.

3. Von den Lehrern mehr oder weniger bewußt und aktiv mitvollzogen, von den Eltern jedoch nur unzulänglich nachvollzogen und aufgearbeitet, hat die Diskontinuität in wesentlichen Belangen der Schul-

---

(1) Zur Operationalisierung dieser Variable vgl. S. 96-98.

(2) Zum Konzept des Underachievement und Overachievement vgl. SIMONS, 1973; KORNADT, 1975.

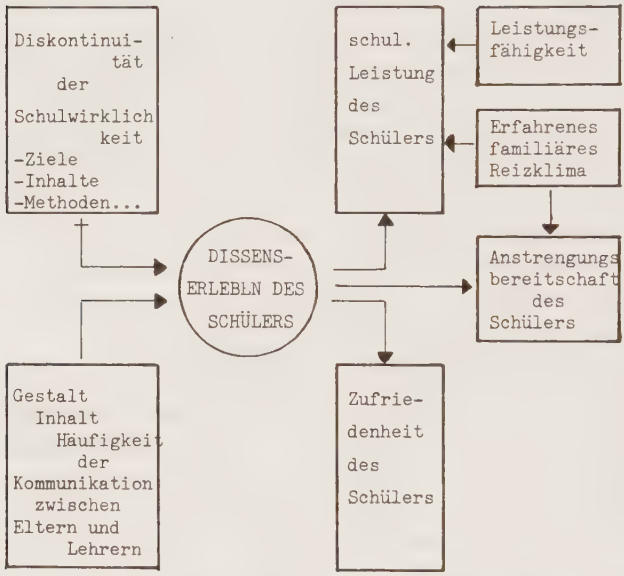
wirklichkeit zu einer Diskrepanz in der Einschätzung und Bewertung der schulischen Wirklichkeit zwischen Lehrern und Eltern geführt. Der vordem latent vorhandene Konsens hat sich in einen latenten Dissens verwandelt. Dieser wird vom Schüler mehr oder weniger bewußt erlebt in unterschiedlichen bzw. gegensätzlichen Wertungen schulischer Belange zwischen Schule und Elternhaus. Der Dissens wird dann in verschärfter Form erlebt, wenn einerseits von seiten der Eltern oder anderer relevanter Bezugspersonen die Schule, wie sie sich gegenwärtig darstellt, heftig kritisiert, andererseits aber als unverzichtbares Mittel zum Zweck toleriert und dementsprechend zu gesteigerter Leistung angehalten wird, weil diese Schule nun mal als leistungsorientierte Verteilerstelle von Berechtigungen fungiert.

Alle weiteren Hypothesen gehen von dieser Annahme aus:
Schüler erfahren in Abhängigkeit von der Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus Dissens, und zwar in unterschiedlicher Intensität.Des weiteren wird ein funktionaler Zusammenhang angenommen zwischen der Intensität der Dissenserfahrung des Schülers und seinem Leistungsverhalten in der Schule. Dieses bezieht sich
1. auf die Zustimmung bzw. Zufriedenheit des Schülers mit schulleistungs- und erfolgsrelevanten Aspekten der schulischen Wirklichkeit,
2. auf die Anstrengungsbereitschaft des Schülers, seine Erfolgs- oder Mißerfolgsmotivation und
3. auf die faktische Leistung, wie sie sich in Zensuren und Versetzungsentscheidungen niederschlägt.

Wenn wir hier die Intensität des Dissenserlebens des Schülers als entscheidende motivationale Komponente in den Vordergrund rücken, dann soll damit keineswegs z.B. der Einfluß unterschiedlicher familiärer Umwelten oder der Einfluß unterschiedlicher Leistungsfähigkeit auf den schulischen Erfolg oder Mißerfolg unterschätzt oder gar geleugnet werden. Wir nehmen darum diese beiden Variablen bewußt zum Zwecke der quasi-experimentellen Überprüfung der nachfolgenden Hypothesen in unser Variablenschema auf.

Abb. 1 versucht den bisher angesprochenen funktionalen Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen zu veranschaulichen. Die Pfeile deuten angenommene Haupteinflußrichtungen an. Ein wie immer gearteter interdependenter Wirkungszusammenhang wird damit keinesfalls ausgeschlossen.

Abb. 1:
Variablensystem zu den angenommenen funktionalen Zusammenhängen.



Bevor die hier angedeuteten, angenommenen funktionalen Zusammenhänge eine theoretische Begründung erfahren, soll zunächst noch nach einer möglichen Einordnung der Dissenshypothese in den gegenwärtigen Forschungsstand zur Aufhellung von Ursachen für "Schulstreß" und Schulversagen gefragt werden.

3.2. Die Dissenshypothese auf dem Hintergrund gegenwärtiger Erklärungsansätze zu Schulversagen und Schulschwierigkeiten.

In einer Ende 1977 vorgelegten Übersicht zu Erklärungsansätzen für Schulschwierigkeiten heißt es einleitend:

"Gegenwärtig gibt es kein allseitig anerkanntes und theoretisch befriedigendes Verursachungs- und Erklärungsmodell für Schulschwierigkeiten" (HUBER/MANDEL, 1977, S. 305) (1).

WEINERT und ZIELINSKI (1977) stellen fest, wie dies auch schon früher geschehen ist (KORNADT, 1975), daß Untersuchungen, die sich nur

auf die Bedingungen der Lernumwelt konzentrieren, ebenso wenig zum Ziel führen wie jene, die die Ursachen für Lernschwierigkeiten nur beim Schüler selbst suchen. Sie stellen darum die Frage nach "dem Zusammenwirken zwischen personalen und situativen Faktoren in der Genese individueller und kollektiver Leistungsdefizite" (1977, S. 293). In diesem Zusammenhang kritisieren sie nicht nur den individuumzentrierten und ökologischen Erklärungsansatz, sondern auch die interaktionistischen Erklärungsmodelle, weil ihre theoretischen und methodologischen Probleme bisher nicht gelöst sind.

"Es liegt auf der Hand, daß die Zerlegung der Varianz in Komponenten der Person, der Situation und der Interaktion und die Schätzung von Prozentanteilen auf der Basis eines linear-additiven Modells sehr statisch ist und nur wenig zur Erklärung von Lernschwierigkeiten beizutragen vermag" (WEINERT/ZIELINSKI, 1977, S. 293).

Auf drei Analyseebenen, d.h. auf der Ebene des Schulsystems, auf der Ebene der Schulklasse und des Schülers, gehen sie dann möglichen und z.T. bereits empirisch überprüften, kurz- oder langfristigen Bedingungen für Lernschwierigkeiten nach. In diesem Zusammenhang werden als bedeutsam angesehen:

- die festgelegten curricularen Anforderungen,
- das Messen des Schülers am "Klassenmittel", das nach BLOOM (1976) innerhalb der ersten sechs Schuljahre fast eine Verdoppelung der Leistungsvarianz mit sich bringt,
- die unterschiedlichen Leistungsniveaus in Klassen derselben Stufe,
- Unterschiede im didaktischen Geschick der Lehrer,
- Erwartungen und Einstellungen des Lehrers bezüglich des einzelnen Schülers (vgl. dazu die Ausführungen zur motivationstheoretischen Bedeutung des Pygmalion-Effektes in KORNADT, 1975, S.87 ff),
- die Wissensstruktur des Lernenden und die Fähigkeit, neue Informationen effektiv zu verarbeiten, schließlich
- langfristige, subjektive Erfolgs/Mißerfolgsbilanzierungen im Lern- und Leistungsbereich.

Außerdem werden Bedingungen und Reaktionen des Elternhauses angesprochen, wobei auf zwei Untersuchungen Bezug genommen wird. So hat eine Untersuchung von KIEFER (1975) gezeigt, daß das von den Kindern

---

(1) Das Heft 4/1977 der Fachzeitschrift "Unterrichtswissenschaft" beschäftigt sich ausschließlich mit dem Thema Schulschwierigkeiten und bietet m.E. eine gute Übersicht über den gegenwärtigen Forschungsstand.

bei den Eltern wahrgenommene Interesse und Sanktionsverhalten gegenüber Schulleistungen bei diesen Kindern die Auswirkungen von Erfolg und Mißerfolg auf die Persönlichkeitsentwicklung modifiziert hat (WEINERT/ZIELINSKI, 1977, S. 302).
Die zweite Untersuchung von SIMONS (1973) wurde bereits zitiert und die vom Autor vorgenommene Interpretation in Frage gestellt (S.1o).

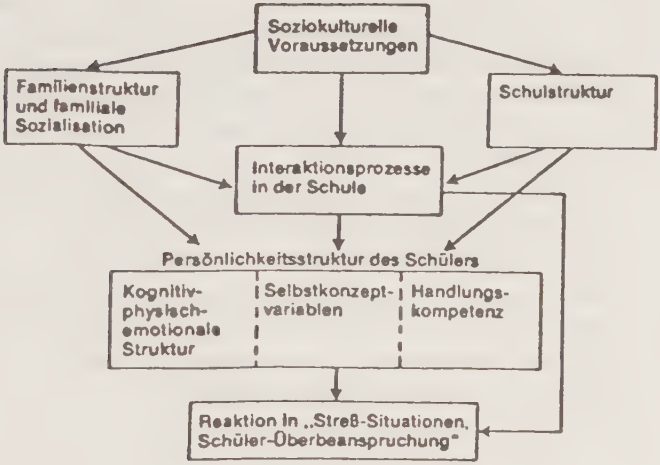
Wir suchen in dem hier abgesteckten Rahmen Schulversagen bzw. Schulschwierigkeiten bedingender Variablen vergeblich nach einem Platz für die Dissenshypothese, wenn auch der Ansatz von KIEFER (1975) sich m.E. um diese erweitern ließe.

Auch die von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Gutachten - nachdem die ersten Ergebnisse unbefriedigend waren, wird ein auf 18 Personen erweiterter Expertenkreis erneut beauftragt - lassen die Frage nach der Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus auf dem Hintergrund massierter Veränderungen in der Schulwirklichkeit und die daraus abgeleitete Dissenshypothese unberücksichtigt. Dennoch enthalten diese Gutachten Empfehlungen bzw. Forderungen, die in unserem Zusammenhang interessant scheinen.
Gefordert wird z.B.:

- die Erstellung wissenschaftlich geprüfter und zugleich praxisrelevanter Produkte, wie Lernmaterialien und Curricula, damit aber auch die Überarbeitung der überfrachteten Lehrpläne (ACHTENHAGEN in KALB, 1977, S. 38),
- die Schüler an der Auswahl der schulischen Inhalte und an der Wahl der Methoden aktiv zu beteiligen (FEND/KNÖRZER in KALB,1977),
- die Unsicherheit auf seiten des Schülers durch Veränderungen des Lehrerverhaltens zu reduzieren (es wird jedoch nicht gesagt, unter welchen Bedingungen sich Lehrerverhalten in einer gewünschten Richtung verändern läßt),
- den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Anerkennung, vor allem zwischen schulischer Leistung und Wertschätzung durch die Eltern, zu entkoppeln (FEND/KNÖRZER in KALB, 1977, S. 41).

Einen Fortschritt gegenüber den Einzelgutachten stellen die Arbeitsergebnisse der später gebildeten Arbeitsgruppen dar, da eine interdisziplinäre Zusammenarbeit eher der Komplexität des zu untersuchenden Bedingungszusammenhangs Rechnung zu tragen vermochte. Das Ergebnis einer dieser Gruppen ist das nachfolgende Variablensystem, das, wie das oben skizzierte, auch als interdependentes Gesamtsystem aufzufassen ist, aber dennoch vermutete Haupteinflußrichtungen kennzeichnet.

Abb. 2:
Variablensystem zur Schülerüberbeanspruchung nach ACHTENHAGEN et al. (HUBER/MANDEL, 1977, S. 306).



Prüfen wir auch hier, wieweit sich die Dissenshypothese in dieses Variablensystem bzw. in den ihm zugrunde liegenden angenommenen Bedingungszusammenhang einordnen läßt.

1. Zur Variablengruppe "soziokulturelle Voraussetzungen":
U.a. verweisen die Autoren hier auf die Interdependenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie schreiben dieser Koppelung einen wesentlichen Einfluß auf die Ausbildungsinhalte, die Ausbildungsstruktur und die Ausbildungsabschlüsse zu (KALB, 1977).

2. Zur Variablengruppe "Familienstruktur und familiale Sozialisation": Hier werden v.a. die folgenden Einzelvariablen hervorgehoben:

- Kinder und Jugendliche aus unterschiedlich geprägten Familienkulturen haben im Hinblick auf die "überwiegend mittelschichtspezifisch geprägte Schulkultur" unterschiedlich hohe Anpassungsleistungen zu erbringen.
- Die soziale und affektive Distanz des Elternhauses von der Schule beeinflußt die Qualität der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule.
- Eltern unterscheiden sich in ihrem Aspirationsniveau vor allem bezüglich des Bildungsabschlusses. Ferner reagieren Eltern unterschiedlich auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder.

Insofern in den übrigen Variablengruppen die Eltern keine Rolle spielen, bleibt festzuhalten, daß in dem Variablensystem nach ACHTENHAGEN (S.67) zwar die "soziale und affektive Distanz des Elternhauses von der Schule" auf Grund einer bestimmten Schichtzugehörigkeit als bedeutsame Einflußgröße bei Schulschwierigkeiten gesehen wird, nicht aber jene affektive Distanz, die darin begründet liegt, daß Eltern nicht selten in die Rolle unmündiger "Handlanger" versetzt werden und ihre Entfremdung von der Schule bzw. affektive Distanz zur Schule immer wieder dadurch verursacht und aufrechterhalten wird, daß eine latente Unzufriedenheit über diesen Zustand von den Betroffenen nicht aufgearbeitet werden kann. Das Variablensystem nach ACHTENHAGEN berücksichtigt m.E. ferner auch nicht jenes Konfliktpotential, das zurückgeht auf die bereits nachgewiesene unzulängliche Partizipation von Lehrern und Eltern an jenen Entscheidungen, die im letzten Jahrzehnt auf verschiedenen Ebenen die Schulwirklichkeit verändert haben.

Bevor wir nun, von der Dissenshypothese ausgehend, daran sich anschließende Hypothesen über funktionale Zusammenhänge in einen theoretischen Bezugsrahmen stellen, sollen noch einige in unserem Fall bedeutsame methodologische Probleme angedeutet werden.

3.3. Methodologische Probleme im Rahmen kausaler Erklärung von schulischem Leistungsverhalten.

Es stellen sich folgende Fragen:

1. Können a priori abhängige und unabhängige Variablen definiert werden in einem Bedingungsfeld, das eine vielschichtige Interdependenz der Einflußgrößen vermuten läßt ?
2. Welche Situationskomponenten sind mehr, welche weniger relevant, welche müssen in einem experimentellen bzw. quasi-experimentellen Untersuchungsansatz in jedem Fall überprüft bzw. kontrolliert werden?
3. Wie sind die als Variablen aufgefaßten Konstrukte zu operationalisieren, um in den Ergebnissen zu sinnvollen Aussagen zu kommen ?
4. Wenn Ursache-Wirkungszusammenhänge nur über die Anwendung analytischer Methoden aufgedeckt werden können, wieweit ermöglicht die Schule als "Forschungsfeld" die Anwendung solcher Methoden ?

Zu 1: Eine alltägliche Erfahrung in der Schule ist die, daß ein didaktisch geschickt vorbereiteter und geführter Unterricht bei den Schülern die Bereitschaft zur Mitarbeit erhöht, - daß die erhöhte Leistungsbereitschaft der Schüler andererseits den Lehrer erneut

motiviert, "sich etwas einfallen zu lassen". Verbesserte Lernleistungen der Schüler aber, vor allem wenn sie sich in besseren Zensuren niederschlagen, werden von den Eltern mit Genugtuung wahrgenommen, mit Lob und Anerkennung bedacht, d.h. positiv bekräftigt. Haben die Eltern zudem noch die Möglichkeit, dem Lehrer zu sagen, daß ihre Kinder und auch sie selbst seinen Unterricht gut finden, dann wird der Lehrer um so mehr bemüht sein, sein gutes Image zu halten. Mit einem Wort: wir haben es in der Schule in bezug auf das Leistungsverhalten des Schülers mit einer Wechselwirkung zwischen vielfältigen Einflußgrößen zu tun. Eine Definition von unabhängigen und abhängigen Variablen ist also deshalb a priori nicht möglich, weil sie die - interindividuell wohl verschiedenen - kognitiven und motivationalen Zwischenprozesse unberücksichtigt läßt.

Nun läßt sich aber dennoch nach begründeter Plausibilität - die Ergebnisse bestätigen dies - zwischen mehr oder weniger dominierenden Einflußrichtungen unterscheiden (1). Insofern die experimentelle Analyse von Bedingungszusammenhängen die Formulierung funktionaler Hypothesen voraussetzt, erscheint es legitim, von diesen dominierenden Einflußrichtungen ausgehend, zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen zu unterscheiden. Die Interpretation hat später diese Voraussetzung zu berücksichtigen.

Zu 2: Die Vielzahl isolierter oder auch kombinierter, mehr oder weniger befriedigender Erklärungsansätze in der pädagogisch-psychologischen Forschung weist bereits darauf hin, wie vielfältig die Variablen sind, die mit dem schulischen Leistungsverhalten des Schülers in Zusammenhang gebracht werden, wenn auch bislang dazu meist nur korrelative Zusammenhänge ermittelt wurden.

In unserem Untersuchungsansatz sollen jene Variablen als relevant angesehen werden, die in bezug auf das Leistungsverhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit eine interindividuelle Varianz vermuten lassen. Nach vorliegenden Untersuchungsbefunden sind es insbesondere die beiden folgenden Variablen, denen wir neben der Dissenserfahrung des Schülers einen bedeutsamen Einfluß zuschreiben:

1. das vom Schüler wahrgenommene intellektuelle "Reizklima der familiären Umwelt" (nicht gleichzusetzen mit Schichtzugehörigkeit!) und
2. die Leistungsfähigkeit (2).

---

(1) Zur Interdependenz und zur Frage kausaler Beziehungen vgl. S. 9.

(2) Vgl. Operationalisierung von Leistungsfähigkeit, S. 100.

Zu 3: Ein besonderes Problem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Operationalisierung der relevanten Konstrukte, da keine Operationalisierung der jeweiligen Komplexität eines Konstruktes gerecht zu werden vermag (KALB, 1977). Wir sind auch in unserem Untersuchungszusammenhang darauf angewiesen, nach begründeter Plausibilität aus der Fülle der möglichen Aspekte auszuwählen. Die für das jeweilige Konstrukt als bedeutsam angesehenen Aspekte werden deskriptiv zu einem Fragenkatalog zusammengefaßt, über dessen Beantwortung ein Indikator für das jeweilige Konstrukt gewonnen werden soll. Da kein weiteres Ordnungsverfahren, etwa eine Faktorenanalyse, zwischengeschaltet wird, muß sich die Interpretation der Ergebnisse im Rahmen unseres modelltheoretischen Konzeptes vor allem an der jeweils vorgenommenen Operationalisierung der Konstrukte orientieren.

Zu 4: Analytische Methoden im "Forschungsfeld" Schule.
Die vielen unbefriedigenden Untersuchungsbefunde zur Beziehung zwischen situativen Bedingungen der Schule und dem schulischen Leistungsverhalten des Schülers sind nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, daß dem Einsatz experimenteller Methoden in der Schule enge Grenzen gesetzt sind:

"Bisher waren unsere Schulen der empirischen Forschung weitgehend verschlossen. Eltern und Lehrer wehrten sich gemeinsam gegen sie". (KORNADT, 1975, S. 66).

Nach eigener Erfahrung gilt dies wohl in besonderer Weise für das Gymnasium. Die Gründe dafür liegen sowohl im schulrechtlichen wie im strukturellen, organisatorischen Bereich.
Des weiteren ergibt sich folgendes Dilemma: kommt der Untersuchende von außen in ein System, dann verändert er bereits, insofern er als "aufmerksamer Beobachter" registriert wird, jene situativen Bedingungen der Schule, die er gerade untersuchen will (vgl. Hawthorne-Effekt). Der Insider dagegen wird in der Regel während des Unterrichtsvormittages soweit durch seine Lehrtätigkeit in Anspruch genommen, daß ihm für exakte, systematische Beobachtungen und Erhebungen kaum Zeit bleibt.
Ein drittes Problem besteht darin, daß es im pädagogischen Feld von der Sache her meist nicht möglich ist, experimentelle Untersuchungsbedingungen zu schaffen. In unserem Falle hieße dies nämlich, über eine längere Zeit hinweg die Interaktion zwischen Lehrern, Eltern und Schülern systematisch zu manipulieren. Auch dieser Tatsache hat die Hypothesenbildung und die Untersuchungsstrategie Rechnung zu tragen.

3.4. Funktionale Beziehungen und Hypothesen.

3.4.1. Die Beziehung zwischen der Qualität des Lehrer-Eltern-Verhältnisses und dem Dissenserleben des Schülers.

Der hier angesprochene Dissens wird so wahrgenommen, daß der Schüler bei seinen Eltern Bewertungen schulischer Belange erfährt, die sich im Widerspruch befinden zu den Wertungen, die implizite in den Entscheidungen des Lehrers bezüglich Zielen, Inhalten, Methoden usw. seines Unterrichtes enthalten sind. Dabei kann sich die Diskrepanz in zweifacher Weise äußern: einmal als Negativ-Wertung durch die Eltern im Sinne von "falsch" oder "schlecht", im Gegensatz zu einer positiven Wertung, oder als die Erfahrung, daß auf der einen Seite etwas für sinnvoll und bedeutsam angesehen wird, was auf der anderen Seite mit Gleichgültigkeit bedacht wird und demnach als nebensächlich, unwichtig, belanglos erlebt wird (1).

In dem einen wie in dem anderen Fall sehen wir den zwischen Lehrern und Eltern bestehenden, vom Schüler erlebten Dissens in einem kausalen Zusammenhang mit der Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern. Diese Qualität wird bestimmt:

1. von der Häufigkeit der Kontakte,
2. von deren Inhalt,
3. von den Erwartungen, die von seiten der Eltern an diese Kontakte geknüpft werden.

Von einer adäquaten Beziehung zwischen Lehrern und Eltern kann dann gesprochen werden, wenn

1. in Klassenelternversammlungen und darüber hinaus kontinuierlich Kontakte zwischen Eltern und Lehrern stattfinden,
2. wenn in den Klassenelternversammlungen vorrangig Ziele und Inhalte des Unterrichts Gegenstand der Kommunikation sind, d.h. wenn vorrangig jene Dinge zur Sprache kommen, die im laufenden Veränderungsprozeß ein Stück Schulwirklichkeit verändern oder verändert haben,
3. wenn die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern die Gestalt eines uneingeschränkten rationalen Dialogs bekommt, in dem niemand bevormundet oder übervorteilt wird.

---

(1) Es geht also hier um einen Zustand der Disharmonie, der "Dissonanz", usw., vgl. S. 31 , bzw. um eine Konfliktsituation. Insofern die konfligierenden Kräfte oder Komponenten jedoch ausschließlich gegensätzliche Wertungen schulischer Belange betreffen, verzichten wir hier auf eine weitere Einordnung der Dissenshypothese in einem allgemeinen konflikttheoretischen Zusammenhang.

Inadäquate Beziehungen liegen dann vor, wenn sich Klassenelternversammlungen weiter in Art von "Sandkastenspielen" (WEHNES, S. 54) abspielen, d.h. als Begegnungen, bei denen mehr verschwiegen als ausgesprochen wird und in denen Monologe die Szene beherrschen. In welcher Weise adäquate Beziehungen eher Konsens, inadäquate eher Dissens und Dissenserleben verursachen, soll im folgenden verdeutlicht werden.

Können Veränderungen in den verschiedenen Bereichen der Schulwirklichkeit zwischen Eltern und Lehrern nicht zur Sprache gebracht, hinterfragt, begründet, durch die Stellungnahme von Betroffenen modifiziert und auch von ihnen bejaht und mitgetragen werden, dann ergeben sich gerade für jene Eltern, die am Schulerfolg ihrer Kinder interessiert sind, weitreichende Konsequenzen. Immer dann nämlich, wenn schulische Probleme auftreten, werden diese Eltern den Grund dafür eher bei den Neuerungen selbst oder bei den Lehrern suchen, welche sie mit den Neuerungen identifizieren. Sie werden eher dazu neigen, über veränderte wesentliche Belange des Unterrichtes abwertend zu urteilen; sie werden die Schule eher als etwas Schicksalhaftes ansehen, als etwas, dem man hilflos aufgeliefert ist. Auch wird man Ratschlägen des Lehrers, z.B. wenn er den Übergang zu einer anderen Schulform empfiehlt, eher mißtrauisch begegnen, da die notwendige Vertrauensbasis fehlt und darum die Motive des Lehrers nicht durchschaubar sind. Solche Eltern werden das tatsächliche Leistungsverhalten ihres Kindes eher falsch deuten, die Anforderungen der Schule und die darauf bezogene Leistungsfähigkeit eher unrealistisch einschätzen. Auf diesem Hintergrund läßt sich auch die folgende Äußerung besser einordnen:

"Ohne es zu wissen und zu wollen, üben Eltern und Lehrer auf die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen eine beträchtliche entmutigende Wirkung aus ... Der Überehrgeiz, den wir unseren Kindern einflößen, vermittelt kein Gefühl der Sicherheit; weder für den, der Erfolg hat, noch für den, der verzweifelt aufgibt" (DREIKURS, 1976, S. 14).

Interessierte Eltern, denen die Möglichkeit der Kommunikation und Partizipation verwehrt wird, werden schließlich eher resignieren und nur noch auf Zensuren und Zeugnisse starren.

Daß etwa die Hälfte der Lehrer den Eindruck hat, die Eltern interessierten sich für nichts an der Schule außer für die Noten (STRITTMATTER, 1977, S. 54), scheint mir von daher eher Wirkung als Ursache der desolaten schulischen Wirklichkeit zu sein. Werden zudem auch noch Fragen und Probleme einer gemeinsam zu leistenden Erziehung aus der Kommunikation ausgeklammert, weil die notwendige Vertrauensbasis

dazu fehlt, dann erhöht sich zudem auch noch die Wahrscheinlichkeit eines inkonsistenten Erziehungsverhaltens zwischen Lehrern und Eltern. Die fehlende bzw. gestörte Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern hat für den Schüler also in mehrfacher Weise negative Konsequenzen.

In diesem Zusammenhang einige Ergebnisse aus der sgn."Streßuntersuchung (STRITTMATTER 1977), die sich auf den von uns angenommenen Bedingungszusammenhang zwischen der Qualität der Schule-Elternhaus-Beziehung einerseits und den Lebens- und Lernbedingungen des Schülers andererseits beziehen.Errechnet wurde der Zusammenhang zwischen den aus Eltern- und Schülerfragebogen über Faktorenanalyse ermittelten Subtests bei 1962 Sätzen von Schüler/Eltern-Daten.
Der uns in erster Linie interessierende Subtest "Kontakt zwischen Eltern und Lehrern", der sowohl die Kontakte zwischen Lehrern und Eltern und die zwischen den Eltern als auch die Informiertheit der Eltern durch die Lehrer anspricht (Item 3, 13, 27, 52 und 74 des Elternfragebogens) korreliert (Pearson) mit dem Subtest:

S_1 Schülerangstfragebogen (14 Items) $r_1 = -.09$,

S_3 Wahrnehmung eines strengen elterlichen Erziehungsstils durch den Schüler (8 Items) $r_3 = -.07$,

S_4 Negative Interaktion des Schülers mit dem Lehrer (8 Items) $r_4 = -.13$,

S_5 Negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit durch den Schüler (8 Items) $r_5 = -.05$.

Der durchgängig signifikant negative Zusammenhang zwischen den Subtests (für r_1 , r_3 und r_4 $p = 0.001$) läßt auch nachträglich die Annahme zu , daß der Schüler bei einem distanzierten Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern einen mehr oder weniger ausgeprägten Dissens erfährt, der von Spannung, Angst und/oder Resignation begleitet ist.

Der Schüler sieht sich an einen Arbeitsplatz verwiesen, der von den Eltern als unzulänglich und dysfunktional angesehen wird, der andererseits aber für seinen weiteren Bildungsweg, für seine berufliche Zukunft und gegebenenfalls auch für seinen künftigen sozialen Status von entscheidender Bedeutung ist.

Lernen sich Eltern und Lehrer dagegen über häufige Kontakte und eine offene Kommunikation kennen und kann in dieser Kommunikation alles das angesprochen, hinterfragt, begründet und kritisiert werden, was "schulische Wirklichkeit im Wandel" (KLAFKI, 1974, S. 89) fragwürdig gemacht hat und fragwürdig macht, bekommen im Rahmen solcher Kommunikation die Lehrer schließlich auch einen Einblick in die außer-

schulischen Interessen und Aktivitäten des Schülers, an die man im Unterricht durchaus anknüpfen kann, dann wird die Schule in ihren Zielen und Inhalten für die Eltern eher bedeutsam, sinnvoll, in ihren Prioritäten verstehbar und, insoweit Eltern initiativ werden und aktiv partizipieren, auch beeinflußbar und veränderbar. Verständlicherweise sehen viele Eltern dafür jedoch gegenwärtig noch keine Möglichkeiten.

Der in diesem Zusammenhang oft erhobene Einwand, daß doch auch den Lehrern die Hände gebunden seien, z.B. durch Lehrpläne usw., muß im Hinblick auf die Sekundarstufe I zurückgewiesen werden. Alle Lehrpläne bieten m.E. soviel Entscheidungs- und Handlungsspielraum, daß der Gedanke an eine aktive Partizipation der Eltern im o.g. Sinne durchaus realistisch ist. Auch hierzu ein Befragungsergebnis, das nachdenklich stimmt:

"Von einer repräsentativen Elternstichprobe (N = 1.807) erklären 39 %, daß Eltern nichts gegen die Meinung der Lehrer zu sagen wagen, aus Angst, es könne ihrem Kind schaden ". (STRITTMATTER, 1977, S.39).

Bestehen dagegen adäquate Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern, so daß in wesentlichen Belangen ein Konsens erzielt und latente Probleme aufgearbeitet werden können, dann bietet sich dem Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit die Erfahrung, daß das, womit er sich die längste Zeit des Tages befassen soll, nicht nur den Lehrern, sondern auch seinen Eltern etwas bedeutet. Der Schüler spürt gleichzeitig, daß seine Arbeit ernst genommen wird. Er vermag einzusehen, wozu er sich anstrengen soll, und dies reicht als Motivation meist schon aus (FREUDENSTEIN, 1974, S. 40).

Der offene, rationale Dialog zwischen Lehrern und Eltern und damit die Beteiligung der Eltern an Entscheidungen, die das Unterrichtsangebot betreffen, kann auch auf dem Hintergrund des Origin-Pawn-Konzeptes (DE CHARMS, 1968; vgl. KORNADT, 1975, S. 83) geschehen. Dieses Konzept bezeichnet zwei unterschiedliche Handlungspositionen: im ersten Fall besitzt jemand relative Freiheit, eigene Wahlen zu treffen und sich als Ursprung und Verursacher von Ereignissen (Origin) zu sehen, im andern Fall gibt es solche Freiheit nicht; man erfährt sich in hohem Maße als außengelenkt. Insofern sich mit den beiden Positionen unterschiedliche Attribuierungsmuster verbinden, hat die Elternbeteiligung mittelbar auch einen motivationalen Aspekt. Auch wenn die Schüler den Eindruck haben, daß sie selbst unmittelbar das Unterrichtsangebot nicht beeinflussen können bzw.

zwischen alternativen Angeboten wählen können, so erleben sie doch zumindest - gedacht ist vor allem an Schüler der ersten Jahrgänge der Sekundarstufe I - daß sie Fürsprecher haben, die nicht nur prinzipiell, sondern auch praktisch Einfluß nehmen können auf das Unterrichtsangebot, auf Ziele, Inhalte, usw. eines oder mehrerer Fächer. Wenn KORNADT in der kausalen Attribuierung ein wesentliches, wenn nicht sogar das eigentlich wirksame psychologische Bindeglied zwischen schulischen Gegebenheiten und Leistungsmotivation sieht (1975, S. 86), dann scheint mir in der daran anzuknüpfenden pädagogischen Konsequenz eine wirksame Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung über einen offenen, rationalen Dialog zwischen Eltern und Lehrern ein wichtiges Bindeglied zu sein zwischen der in der Bildungsreform anvisierten neuen Schulwirklichkeit und einer noch ausstehenden tatsächlich effizienten neuen Schulwirklichkeit. Innovationen in anderen Bereichen, die sich unter optimaler Beteiligung der Betroffenen als effizient erwiesen haben, können dies bestätigen (vgl. HAVELOCK, 1971).

3.4.2. Die Beziehung zwischen dem Dissenserleben des Schülers und seiner Wertung schulischer Belange.

Wo immer in den letzten Jahren auf klassen- bzw. einzelschulischer Ebene Elternarbeit betrieben wurde bzw. eine Verstärkung der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern gefordert und ansatzweise praktiziert wurde, geschah dies, unabhängig vom Inhalt dieser Elternarbeit, in der unausgesprochenen Überzeugung, daß schulische Bildung und Erziehungsarbeit konfliktreich oder ineffektiv sein muß, solange sie an bestehenden Einstellungen und Verhaltensmustern der Eltern vorbeioperiert und dadurch Widersprüche provoziert. GUSKIN (1970) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß besonders in Zeiten rapiden sozialen Wandels Bildungs- und Erziehungseinrichtungen dem Druck gegensätzlicher Normen und Wertschätzungen ausgesetzt sind und dadurch ihrer Sozialisationsfunktion nicht mehr gerecht werden können.

Warum nun soll schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit ineffektiv sein, wenn sie an den Eltern vorbeioperiert? Der Heranwachsende befindet sich zu jeder Zeit in einem Einflußfeld mehr oder minder konkurrierender Einflußgruppen, unter denen wohl den Eltern, den Lehrern und den Peers die größte Bedeutung zukommt. Es stellt sich nun die Frage, welche dieser Gruppen jene Einstellungen und

Verhaltensweisen am stärksten beeinflußt, die sich auf die Schule und die berufliche Zukunft beziehen. Diese Frage gewinnt nach AUSUBEL (1968) gerade in der modernen städtischen Zivilisation besondere Aktualität, da schon früh der Einfluß der Eltern auf die Sozialisation durch den der Peers ersetzt wird.

Wir behaupten: Schüler der Sekundarstufe I des Gymnasiums identifizieren sich, wenn es um so bedeutsame Belange wie die berufliche Zukunft, den damit verbundenen Status und entsprechende Vorentscheidungen geht, eher mit relevanten Wertungen und Einstellungen der Eltern, als mit denen der Lehrer und der Peers, wenn diese von den elterlichen abweichen bzw. sich zu ihnen in Widerspruch befinden.

Diese Hypothese wird gestützt durch vielfältige Forschungsergebnisse zum Imitations- und Modell-Lernen (vgl. ZUMKLEY-MÖNKEL, 1976). Grundsätzlich wird hier nachgewiesen, daß nicht nur Bewegungen, Sprachmuster und Handlungen durch Imitation und Identifikation gelernt werden, sondern auch Einstellungen und Wertungen. OERTER sieht in der Nachahmung von Modellen und in der Identifikation mit Modellen die wichtigste Form des sozialen Lernens überhaupt. Wie er, verwenden wir den Begriff "Identifikation" nicht im psychoanalytischen Sinne, sondern als Synonym zu "Nachahmung". Da er "Nachahmung" als ein komplexes Phänomen begreift, unterscheidet er auch verschiedene Identifikationsgrade (OERTER, 1971, S. 123 ff). Entscheidend für die Wahl eines Identifikationsmodells ist jeweils seine Attraktivität, sein Belohnungspotential. So formulieren bereits BANDURA und WALTERS:

"Models who are rewarding, prestigeful or competent, who possess high status and who have control over rewarding resources are more readily imitated than are models who lack the qualities" (BANDURA/WALTERS, 1963, S. 107).

Auf den Schüler bzw. Jugendlichen bezogen heißt das: jene Modelle haben die Chance, von ihm nachgeahmt zu werden, die am ehesten seinen spezifischen Bedürfnissen entgegenkommen. Frage: Gibt es solche spezifische Bedürfnisse? Dazu zwei Äußerungen von kompetenter Seite: AUSUBEL sieht die Situation des Heranwachsenden in der städtischen Gesellschaft vor allem dadurch gekennzeichnet, daß ihm wenig Gelegenheit gegeben wird, äußeren Status zu erwerben (AUSUBEL, 1968, S.193). Auf einen anderen entscheidenden, in unserem Fall relevanten Aspekt der Lebenssituation des Jugendlichen in unserer Gesellschaft verweist VON HENTIG:

"Die an unverarbeiteten Eindrücken reiche, an Halt, Begründung, verstandener und verantworteter Ordnung arme und vor allem unruhige, friedlose Welt hat ein Bedürfnis nach Verläßlichkeit in den Kindern aufkommen lassen, das alle anderen Bedürfnisse übertrifft". (VON HENTIG, 1976, S. 34; Unterstreichung durch den Autor).

Wenn dies zutrifft, dann wird der Heranwachsende sich am ehesten mit solchen Personen identifizieren, d.h. normative Orientierungen jener Personen internalisieren, die für ihn emotional bedeutsam sind, d.h. die seinem Bedürfnis nach Halt, Sicherheit, Anerkennung, Selbständigkeit und Selbstachtung entgegenkommen (vgl. auch GRODDECK und WULF, 1975, S. 18). Wenn auch die partielle Identifikation mit den Peers gelegentlich einen Ersatzstatus verschafft und damit einem Grundbedürfnis des Jugendlichen entgegenkommt, so spürt er doch sehr deutlich, daß dieser Status sich - gemessen an der Realität der Erwachsenenwelt - nur auf periphere Dinge bezieht. Eine Identifikation mit abweichenden informellen Normen und Wertungen der Peers zu schul- und berufsrelevanten Belangen wird folglich in der Regel nicht stattfinden.

OERTER (1971) weist allerdings darauf hin, daß nicht schon a priori ein Dissens zwischen Erwachsenen und Peers zu erwarten ist, daß vielmehr das Erleben unterschiedlicher Anschauungen und Überzeugungen von der soziologischen Stellung des Jugendlichen abhängt (OERTER, 1971, S. 81).

Wenn schon die Peers in der Regel nicht die Rolle von Identifikationsmodellen übernehmen können, dann bleibt nur noch die Wahl zwischen den Eltern und den Lehrern. Ist aber auch hier die emotionale Qualität der Bezugsgruppe bzw. des Identifikationsmodells ausschlaggebend, dann ist zu erwarten, daß sich der Schüler eher mit seinen Eltern als mit seinen Lehrern identifizieren wird, sind doch die Lehrer in ein System eingebunden, das von ihnen weitgehend "affektive Neutralität" fordert (HORNSTEIN et al., 1975, S. 76).

Entsprechend sind dann auch nach der Untersuchung von FEND (1977, S. 125) ein Drittel aller Gymnasiasten (9. und 10. Schuljahr) der Meinung, daß die meisten Lehrer wenig Verständnis für ihre persönlichen Probleme haben, und mehr als die Hälfte (56 %) glaubt, daß sich die Lehrer höchstens um die Schulleistungen der Schüler kümmern. FEND kommt auch zu dem Ergebnis, daß ein wenig schülerzentriertes Lehrerverhalten in Zusammenhang steht mit der "Reglementierung im Sinne mangelnder Mitbestimmungsmöglichkeit", die der Lehrer selber

erfährt. Er gibt das auf der sozialen Hierarchie nach unten weiter, was er selber erfährt (FEND, 1977, S. 217).

In die gleiche Richtung weist auch die folgende Begründung, die allerdings nicht eines polemischen Untertons entbehrt:

"Die Schüler können sich mit ihren Lehrern nicht identifizieren, da sie ... an ihnen beobachten können, wie die Suche nach Identität und emanzipiertem sozialem Status in der bestehenden Gesellschaft ... immer wieder scheitert" (WELLENDORF, 1973, S. 193).

Abgesehen von dem ideologisch aufgeladenen Unterton einer solchen Behauptung bleibt festzuhalten, daß der Lehrer bei einer Klassenfrequenz von zwanzig bis vierzig und mehr Schülern in der Regel tatsächlich auf Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse einzelner Schüler nur bedingt eingehen kann. In diesem Zusammenhang dürfte auch von Interesse sein, daß fast die Hälfte aller befragten Gymnasiallehrer (48 %, über die gesamte Stichprobe 45 %) bestätigen, daß man in der Schule keine Möglichkeit hat, die Schüler persönlich kennenzulernen (STRITTMATTER, 1977, S. 48).

Für die oben aufgestellte Behauptung sprechen auch die Ergebnisse aus zwei empirischen Untersuchungen: KANDEL & LESSER untersuchen den Einfluß von Eltern und Peers auf das Ausbildungsziel von 14-18-jährigen Schülern. Es zeigt sich, daß die Beurteilungen der Mütter und der Altersgenossen hochsignifikant übereinstimmen. Den Eltern wird jedoch über die gesamte Adoleszenzperiode ein konstant größerer Einfluß zugeschrieben als den Peers (KANDEL & LESSER, 1969 u. 1970).

In die gleiche Richtung weist eine in der Bundesrepublik im Jahre 1975 durchgeführte EMNID-Erhebung (zitiert nach HORNSTEIN, 1976, S. 34). Nach dieser Erhebung stimmen in Fragen von Beruf und Arbeit 59 % aller befragten Jugendlichen entweder "völlig" oder "im großen und ganzen" mit den Eltern überein.

Insofern die Altersgrenze bei Schülern der Sekundarstufe I des Gymnasiums in der Regel bei 15 - 16 Jahren liegt, außerdem das Gymnasium von Eltern wie Schülern primär als Anlauffeld zum Hochschulstudium und zu entsprechenden Berufs- und Lebenschancen angesehen wird, ist im Vergleich zu den oben genannten Untersuchungsergebnissen eher noch mit einer stärkeren Übernahme elterlicher Wertungen und Einstellungen zur Schule durch den Schüler zu rechnen. Unter der Voraussetzung, daß der Schüler die Wertungen und Einstellungen der Eltern zu den verschiedenen Belangen der Schule wahrnimmt,

- dies setzt natürlich den Kontakt zwischen Schülern und Eltern voraus - läßt sich die funktionale Beziehung zwischen wahrgenommenem Konsens/Dissens und eigener Zustimmung wie folgt umschreiben: je ausgeprägter der erfahrene Dissens, um so geringer die persönliche Zustimmung/Zufriedenheit des Schülers in bezug auf relevante Belange des Schulalltags.

3.4.3. Die funktionale Beziehung zwischen dem Dissenserleben und der Anstrengungsbereitschaft.

Es gibt in der Literatur hinreichend Hinweise dafür, daß Leistungsstörungen häufig als Störung der Motivation aufzufassen sind. Insofern wir über die funktionale Analyse von Bedingungszusammenhängen zum schulischen Leistungsverhalten des Schülers nach Entscheidungshilfen für gegensteuernde pädagogische Maßnahmen suchen, scheint es sinnvoll, erst nach einem möglichen funktionalen Zusammenhang zwischen Dissenserleben und Anstrengungsbereitschaft zu fragen, bevor eine direkte Beziehung hergestellt wird zwischen Dissenserleben und schulischer Leistung, im ersten Fall unter Berücksichtigung des vom Schüler wahrgenommenen intellektuellen "Reizklimas der familiären Umwelt", im zweiten Fall zusätzlich unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit des Schülers.

Als Hypothese formulieren wir: je ausgeprägter das Dissenserleben auf seiten des Schülers, um so geringer die Anstrengungsbereitschaft. Zum Zwecke der empirischen Überprüfung dieser Hypothese wird Anstrengungsbereitschaft operationalisiert als Erfolgs/Mißerfolgs-Motivation, indiziert durch entsprechende Erfolgs- und Mißerfolgs-erklärende Attribuierungsmuster, die als wichtiger Bestandteil des individuellen Leistungsmotivs bzw. als wichtige Zwischenprozesse im Ablauf motivierten Verhaltens anzusehen sind (vgl. HECKHAUSEN, 1973, S. 56; KORNADT, 1975, S. 82 ff).

Wie läßt sich nun ein funktionaler Zusammenhang zwischen Dissenserleben und Anstrengungsbereitschaft ausweisen? In unserem Zusammenhang ist auf zwei Fragen zu antworten:
1. Welcher Leistungsanreiz geht von den Zielen und Inhalten aus, mit denen Schüler im Unterricht der einzelnen Fächer konfrontiert werden?
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Leistungsanreiz der vorgegebenen Ziele und Inhalte und der Interaktion zwischen Lehrern, Schülern und Eltern?

Mit dieser zweiten Frage wird der Fragenhorizont der interaktionistischen Erklärungsmodelle (HUBER/MANDL, 1977, S. 310) insofern überschritten, als nicht nur die Art und Weise der Lehrer-Schüler-Interaktion, sondern vor allem auch die Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern berücksichtigt wird.

Zur Frage 1: In Anlehnung an das "non scolae sed vitae" ist zu sagen, daß der Schüler zwar für das Leben lernen soll, de facto aber relativ lange für die Schule lernt, weil er in weiten Bereichen des Unterrichtsangebotes die Relevanz und Angemessenheit der Ziele und Inhalte "für das Leben" gar nicht durchschauen und beurteilen kann. Das schulische Unterrichtsangebot wird vielmehr dadurch für ihn bedeutsam, daß die ihn umgebenden erwachsenen Bezugspersonen dieses Unterrichtsangebot als sinnvoll, bedeutsam, realitätsbezogen und zukunftsträchtig ansehen. Nur so erlebt der Schüler eigentlich, daß sein augenblicklicher Erfolg in der Schule auch für die Zukunft bedeutsam ist bzw. sein kann. GUSKIN (1970, S. 110) sieht darin einen wichtigen motivierenden Faktor.

Nun erlebt aber gerade in einer Zeit des Umbruchs der Schüler eher widersprüchliche Beurteilungen bzw. Wertungen dessen, was die Schule an für die Zukunft qualifizierenden Zielen formuliert und verfolgt. Er kann mitunter erleben, daß ganze Fächer als überholt und als bedeutungslos abgetan werden. Ziele und Inhalte aber, die im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg und die Zukunft nicht eindeutig als bedeutsam, zumindest aber noch als sinnvoll erlebt werden, müssen eine intrinsische Motivation blockieren. In dem Maße, wie sie einem solchen Dissens ausgesetzt sind, reduziert sich der Leistungsanreiz auf die gute Zensur, mit der man der Nichtversetzung und entsprechenden Sanktionen des Elternhauses entgehen oder aber auch eine Belohnung erwirken kann. Auf's Ganze gesehen wird jedoch das Mißerfolgsmotiv begünstigt, begleitet von der Neigung, Leistungssituationen möglichst zu meiden.

Zur Frage 2: Insbesondere die interaktionistischen Erklärungsansätze zum Leistungsverhalten des Schülers in der Schule beschäftigen sich mit der Relevanz der Unterrichtsinhalte, wie sie vom Schüler selbst erlebt werden. Hier wird jedoch die Relevanz der Unterrichtsinhalte nur mit der Lehrer-Schüler-Interaktion in Verbindung gebracht. Nach ROGERS (1974) lernen Schüler z.B. dann diszipliniert und leistungsorientiert, wenn die sozialen Beziehungen, hier also das Lehrer-

Schüler-Verhältnis, ihnen die Beschäftigung mit Problemen ermöglichen, die für sie bedeutsam sind (HUBER & MANDL 1977, S. 311). Nun trifft für die gegenwärtige Schulwirklichkeit - beschränken wir uns hier einmal auf das Gymnasium - eher die folgende Kennzeichnung zu:

"Gemeinsames Handeln von Lehrern und Schülern unter wechselseitiger Berücksichtigung der Intentionen und Interpretationen aller Beteiligten erscheint als Ausnahme, externe Steuerung von Prozessen des Lernens subjektiv sinnleerer Inhalte die Regel" (HUBER & MANDL, 1977, S. 311).

Unterrichtsstoff aber, mit dem der Schüler nichts anzufangen weiß, kann bei ihm kaum positive Motive aktivieren (KORNADT, 1975, S.49). Nach Auffassung vieler Autoren verschärft sich die oben skizzierte Schulwirklichkeit gegenwärtig noch durch eine rigide Definition der Leistungsanforderung, wozu der Schulalltag immer wieder eindrucksvolle Beispiele liefert.

Nun ist es mit dem bloßen Konstatieren dieses unbefriedigenden Sachverhaltes nicht getan. Zu fragen ist, wie denn die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht im gewünschten Sinne zu beeinflussen sei. Das Ziel besteht ja darin, den Schüler die Unterrichtsinhalte als subjektiv bedeutsam erleben zu lassen.

Es bieten sich dazu zwei Wege an: entweder ist den curricular vorprogrammierten Inhalten im Nachhinein dadurch Gewicht zu verschaffen, daß der Schüler bei den Eltern eine positive Wertschätzung dieser Inhalte erleben kann oder - dies scheint m.E. gleichermaßen nahezuliegen - der tatsächlichen Erfahrungswelt des Schülers ist dadurch Rechnung zu tragen, daß die Lehrer mehr über diese erfahren und dadurch in die Lage versetzt werden, ihr im Unterricht den Stellenwert zu geben, den sie verdient.

In beiden Ansätzen ist eine Verstärkung der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern und ein bewußtes Eingehen auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts "conditio sine qua non". Damit wird keineswegs ausgeschlossen, daß die Schüler mit zunehmendem Alter dazu befähigt und ermutigt werden sollen, die für sie relevanten Fragen und Probleme aus eigenem Antrieb in den Unterricht einzubringen. Es geht also, wenn wir hier von einer funktionalen Beziehung zwischen Dissenserleben auf der einen Seite und Anstrengungsbereitschaft auf der anderen Seite sprechen, nicht nur um einen formalen Dissens oder Konsens, sondern vor allem um die Frage, ob der Unterricht sich in erster Linie an einem vorgegebenen Stoff oder in erster Linie

am Schüler selbst bzw. an der Schülergruppe zu orientieren hat.

Die o.g. Hypothese läßt sich demnach wie folgt ausweiten:

Je mehr Lehrer und Eltern sich um geeignete Formen der Kommunikation bemühen und je zielstrebiger diese Kommunikation genutzt wird zur Erörterung eines schüler- und zukunftsorientierten Unterrichts, um so eher schaffen sie ein Lebens- und Lernfeld, das dem Heranwachsenden gerecht wird und ihn folglich auch eher bereit macht, sich zu engagieren.
Bisher wurde der Einfluß unterschiedlicher Bedingungen der häuslichen Umwelt auf die Anstrengungsbereitschaft des Schülers nicht berücksichtigt, obwohl in den vergangenen Jahren die Frage nach der Schichtabhängigkeit des Leistungsverhaltens am Gymnasium mit besonderem Nachdruck gestellt wurde (vgl. dazu kritische Diskussion entsprechender Forschungsansätze in KORNADT, 1975, S. 72 ff). Grundsätzlich bleibt die Frage offen, was an der häuslichen Umwelt unter welcher Bedingung Einfluß nimmt auf die Leistungsmotivation des Schülers bzw. auf sein Leistungsverhalten. Es geht also um eine adäquate Operationalisierung dessen, was handlungswirksam wird.

Während man lange nur den sozio-ökonomischen Status des Kindes bestimmte, also Beruf, Schulbildung und Einkommen der Eltern, speziell des Vaters, ermittelte, wird in neueren Untersuchungen der familiäre Hintergrund über sog. Prozeßvariablen definiert. Sie stehen für das, was bereits unter "intellektuellem Reizklima" der familiären Umwelt angesprochen wurde. Zwischen einem hohen bzw. niedrigen "intellektuellen Reizklima" wird unterschieden, je nachdem wie in einer Familie die folgenden Variablen ausgeprägt sind:

- Leistungsorientiertheit,
- intellektuelle und kulturelle Aktivitäten und Interessen,
- Förderung des Explorationsverhaltens durch Bereitstellen von Möglichkeiten, die Welt zu erkunden,
- Ausmaß, in dem Eltern für ihre Kinder da sind, indem sie sich um diese kümmern (RAUH/HOFER/SIMONS, 1972, S. 78).

Nach diesen Prozeßvariablen lassen sich entsprechend einer in den USA vorgelegten Untersuchung 64 % der interindividuellen Leistungsdifferenzen erklären (RAUH et al., 1972, S. 78). Für den Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozio-ökonomischen Status wird nur eine gemeinsame Varianz von maximal 25 % angegeben. Wie bereits in bezug auf die Untersuchung von SIMONS (1973) ausgeführt wurde, lassen sich solche Ergebnisse jedoch nur schwer interpretieren.

In unserem Fall ist nur festzuhalten, daß Kinder das häusliche Milieu bzw. ihre Eltern als mehr oder weniger hilfreich und belohnend erfahren. Je stärker die Eltern im Hinblick auf die Schule als hilfreich erlebt werden, sei es, daß sie fördernd und belohnend in das Leistungsverhalten des Kindes eingreifen, sei es, daß die den schulischen Belangen, z.B. den Zeugnissen, dem Schulerfolg usw. eine hohe Bedeutung beimessen, auch wenn sie sich selber in der Sache als wenig kompetent ansehen, um so ausgeprägter wird das Dissenserleben auf seiten des Schülers sein, wenn solche Eltern in ihren Wertungen schulischer Belange in Widerspruch zu den Lehrern geraten.

Die eingangs formulierte Hypothese soll darum wie folgt erweitert werden: bei hohem"intellektuellem Reizklima"fällt mit wachsendem Dissens die Anstrengungsbereitschaft des Schülers deutlicher als bei geringem"intellektuellem Reizklima".

Das heißt: die Konfusion des Schülers in bezug auf das, wofür er sich anstrengen soll, ist dann besonders hoch, wenn er zu schulischen Leistungen angehalten wird, deren Sinn und Bedeutung andererseits angezweifelt oder abgewertet wird. Die ansich positive Identifikation mit den Eltern, die nach KORNADT für den Aufbau positiver Leistungsmotive und Wertschätzungen der Leistung sowie für die Erhöhung der Frustrationstoleranz und der emotionalen Stabilität eine entscheidende Rolle spielt (1975, S. 44), wird in einen Konflikt hineingezogen.

Derselbe betont, daß es gerade ein Merkmal jeder Motivierung ist,

"die jeweils gesetzten Ziele möglichst gut, vollständig und konfliktfrei zu erreichen" (KORNADT, Vorabdruck o.J., S. 90).

Ein hohes Dissenserleben mindert aus diesem Grund die Anstrengungsbereitschaft. Dies wiederum hat möglicherweise Schulversagen zur Folge und in weiterer Konsequenz einen Teufelskreis von Überforderung, der dadurch in Gang gehalten wird, daß ein vorhandener Konflikt nicht erkannt wird und damit auch nicht gelöst werden kann.

Gerade hier zeigt sich aber auch die Interdependenz zwischen Dissenserfahrung und Anstrengungsbereitschaft. Insofern aber der erfahrene Dissens den Konflikt einleitet, aufrechterhält und immer aufs Neue verschärft, wenn und solange die verengte Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern andauert, liegt es nahe, hier eine Haupteinflußrichtung anzunehmen bzw. einen direkten Verursachungszusammenhang zwischen Dissenserleben und abnehmender Anstrengungsbereitschaft.

Wieweit dieser angesprochene Verursachungszusammenhang zum Tragen kommt, hängt jedoch im Einzelfall auch von der individuell verschiedenen Vorgeschichte der Leistungsmotivation zusammen. Denn nach HECKHAUSEN (1965) sind Erfolgs- und Mißerfolgsmotiv als gelernte, relativ überdauernde "Wertungsdispositionen" anzusehen (vgl. OERTER, 1971). Im gleichen Sinne äußern sich WEINERT und ZIELINSKI:

"Die Motiventwicklung im Schulalter ist eng mit der langfristigen subjektiven Erfolgs-/Mißerfolgsbilanzierung im Lern- und Leistungsbereich verknüpft" (1977, S. 302).

3.4.4. Der funktionale Zusammenhang zwischen Dissenserleben und Schulleistung.

Wenn Störungen im Leistungsverhalten in vielen Fällen auf eine Störung der Motivation zurückgeführt werden, dann liegt auch für die folgende Hypothese bereits eine ausreichende Begründung vor. Sie soll lauten: je stärker das Dissenserleben, um so niedriger die schulische Leistung.
Wir haben bisher neben dem Dissenserleben als weitere unabhängige Variable nur das "intellektuelle Reizklima" der Familie, so wie es vom Schüler erfahren wird, in die Hypothesenbildung einbezogen.
In bezug auf die direkte schulische Leistung ist jedoch auch die Leistungsfähigkeit des Schülers zu berücksichtigen. Über die Bedeutung der Leistungsfähigkeit zur Erklärung oder Vorhersage schulischer Leistung bestehen bis heute widersprüchliche Auffassungen. Ihr Aussagewert bleibt jedoch gering, solange sie sich nur darauf beschränken, Prozentanteile der Schulleistungsvarianz zu schätzen, die durch Intelligenzunterschiede erklärt werden können. Sinnvoller und informativer erscheint dagegen der folgende Hinweis:

"Was, wieviel, wie schnell und wie gut gelernt wird, hängt weitgehend von der Wissensstruktur des Lernenden und von seinen Fähigkeiten ab, neue Informationen effektiv zu verarbeiten" (WEINERT/ ZIELINSKI, 1977, S. 301).

Diese These deckt jedenfalls auch das neuerlich entwickelte Konzept von "Teilleistungsstörungen" ab. Sie werden definiert als

"spezifische Defizite im Bereich motorischer, perzeptiver, sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, die unabhängig vom Intelligenz-Niveau auftreten" (HUBER/MANDL, 1977, S. 308).

Wie immer die Einschränkung der Leistungsfähigkeit bedingt oder definiert ist, es ist zu vermuten, daß gleiches Dissenserleben sich bei leistungsstarken Schülern anders in der Leistung niederschlägt

als bei weniger leistungsstarken Schülern. Dennoch erscheint unter Einschluß der Leistungsfähigkeit die folgende Hypothese plausibel:

Je stärker das Dissenserleben, um so größer die Wahrscheinlichkeit von Underachievement. Je geringer das Dissenserleben, um so größer die Wahrscheinlichkeit von Overachievement.

Nun hat L. KEMMLER (1967) in einer Untersuchung gefunden, daß u.a. der sozio-ökonomische Status, die Integration in den Klassenverband, das Lehrerurteil, die Leistungsmotivation usw. einen um so höheren Einfluß auf das Zustandekommen von Schulleistung haben, je niedriger die gemessene Intelligenz ist (vgl. SCHULZ, 1975, S. 73).

Mit Rücksicht darauf soll auch die vorausgehende Hypothese wie folgt erweitert werden:
Je höher das Dissenserleben bei hohem"intellektuellem Reizklima" und niedriger Testintelligenz, um so niedriger die schulische Leistung.
Bezogen auf das sog. "Under- oder Overachievement":
Je stärker das Dissenserleben bei hohem/niedrigem"intellektuellem Reizklima", um so größer die Wahrscheinlichkeit von Underachievement.
Je geringer das Dissenserleben bei hohem/niedrigem "intellektuellem Reizklima", um so größer die Wahrscheinlichkeit von Overachievement.

3.4.5. Zusammenfassung.

Es zeigen sich in der Sekundarstufe I des Gymnasiums Phänomene von Leistungsstörungen und Schulversagen, die mit Hilfe gängiger Erklärungsmuster nicht aufzuhellen sind.
Nachweislich tiefgreifende Veränderungen der Schulwirklichkeit seit dem Ende der sechziger Jahre bei unverändert minimalem Kontakt zwischen Schule und Elternhaus haben zur Dissenshypothese Anlaß gegeben. Sie geht davon aus, daß die faktische Diskontinuität in der Schulwirklichkeit zur Ausbildung divergierender Wertungen schulischer Belange führen kann, die eine zunehmende Entfremdung zwischen Schule und Elternhaus zur Folge hat. Insofern der damit in Zusammenhang stehende Dissens zwischen Eltern und Lehrern vom Schüler wahrgenommen wird, beeinflußt er sowohl seine Motivation als auch sein Leistungsverhalten. Fehlende Kontakte bzw. auf das Thema Zensuren und Versetzungsentscheidungen reduzierte Kontakte verhindern ferner,

daß der Lehrer Einblick erhält in die tatsächliche Lebensproblematik des Schülers, seine Erfahrungen, Fragen, Interessen und auch sein Vorwissen. Die Lebensproblematik des Schülers kann folglich auch nur unzulänglich in die Schulwirklichkeit eingebracht werden. Die Frage nach dem Leistungsverhalten des Schülers wird so mittelbar zurückgeführt auf die Frage nach der Selbstverwirklichung des Schülers in und zwischen den Erziehungsfeldern Schule und Elternhaus.

4. Quasi-Experiment im Schuljahr 1974/75: Erweiterung und Neustrukturierung der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus zur Überwindung des Dissenserlebens.

Mit der Neuregelung der Beteiligungsrechte der von der Schule Betroffenen im Schulmitbestimmungsgesetz von 1974 sind Bedingungen geschaffen worden, die geeignet erscheinen, den bisher ausgeführten hypothetischen Zusammenhang zwischen Schule/Elternhausbeziehungen und Schülerverhalten empirisch zu überprüfen.
Dies geschieht im Schuljahr 1974/75 über ein quasi-experimentelles Verfahren. Die sog. Experimentalgruppe bilden Eltern und Lehrer des Gymnasiums, an dem der Autor selbst unterrichtet und in dem infolgedessen eine mehr oder weniger systematische Beeinflussung der Lehrer/Elternkontakte möglich erscheint. Die Kontrollgruppe besteht aus Eltern und Lehrern von drei vergleichbaren Gymnasien, an denen Lehrer/Elternkontakte in herkömmlicher Weise ablaufen.

Daß ein experimentelles Verfahren in strengem Sinne nicht möglich ist, ergibt sich, wie gesagt, aus dem Untersuchungsgegenstand. Im folgenden soll zunächst die Art und Weise der Beeinflussung der Lehrer/Elternkontakte beschrieben werden. Es folgt eine detaillierte Darstellung der hypothesengeleiteten empirischen Überprüfung der Effekte und die Diskussion der Ergebnisse.

4.1. Neustrukturierung der Klassenelternversammlungen im Schuljahr 1974/75.

Eingeleitet wird das Treatment durch eine von der Elternvertretung der "Versuchs-Schule" mitgetragenen schriftlichen Elternbefragung im März 1974. In die Befragung sind alle Eltern der Klassen 5 - 10 einbezogen. Die Rückgabequote ist mit 79 % sehr hoch. Die Fragen beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Bestehende Kontakte zwischen Schule und Elternhaus. (12 Fragen)
- Wieweit sind die Eltern informiert ? (8 Fragen)
- Auf dem Weg zur Mitsprache. (4 Fragen)
- Erwartungen an eine Schule in freier Trägerschaft. (3 Fragen)

In der INFO (1) der Schule werden alle Ergebnisse veröffentlicht, dazu ein Beitrag zum "Sinn der Klassenelternversammlung" (HOFFMANN, Aug. 1974, S. 7). Es heißt dort unter anderem:

---

(1) Zunächst als Informationsorgan für Eltern vom Elternbeirat herausgegeben, später umgewandelt in ein "Forum für Eltern und Schüler" unter der Bezeichnung "Baustelle".

"Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit kann es aber nur geben, wenn angemessene Formen der wechselseitigen Kommunikation eröffnet und genutzt werden".

Zum Thema Klassenelternversammlung werden die wichtigsten Befragungsergebnisse hier noch einmal zusammengestellt:

- Nur 56 % der Eltern der Klassen 5 - 10 sind mit der bisherigen Art der Klassenelternversammlungen zufrieden.
- 58 % erwarten in erster Linie in der Elternversammlung Information über die Unterrichtsziele der einzelnen Fächer.
- 74 % sprechen sich dafür aus, daß pro Halbjahr zwei Elternversammlungen stattfinden sollen.
- 57 % der Eltern, die bisher Lehrer aufgesucht haben, haben dies in Fragen der Leistung getan.

Unter der Frage, wie eine Klassenelternversammlung nach Wunsch der Eltern in Zukunft aussehen soll, heißt es dann:

"Sie soll in erster Linie der Ort sein, an dem der Fachlehrer ausführlich informiert über Unterrichtsziele, Unterrichtsinhalte und Bewertungsmaßstäbe und den Eltern Gelegenheit zur Aussprache gibt. Sie soll Gelegenheit bieten zum offenen Gespräch über erzieherische Fragen und Probleme. Gesprächspartner ist der Klassenlehrer. Sie soll in einem äußeren Rahmen stattfinden, in dem jeder sich wohlfühlen kann" (HOFFMANN)

Schließlich werden Konsequenzen formuliert:

- Vier Klassenelternversammlungen pro Jahr sollen zur Regel werden.
- Zu jeder Versammlung sollten neben dem Klassenlehrer höchstens zwei bis drei Fachlehrer eingeladen und um ihre Zusage gebeten werden.
- Einzelaussprachen mit dem Lehrer über Verhalten, besondere Probleme und Leistungen eines Schülers sollten in die Sprechstunde verlegt und vorangemeldet werden.
- Die Termine der Klassenelternversammlungen sollten zwischen Lehrerkollegium und Elternvertretern so abgestimmt werden, daß ein Lehrer zum gleichen Zeitpunkt möglichst an zwei Elternversammlungen nacheinander teilnehmen kann.
- Eine detaillierte schriftliche Fixierung der Lehr- und Lernziele in den einzelnen Fächern für jeweils ein Halbjahr ist sehr wünschenswert.

Das Thema "Klassenelternversammlung" wird dann am 7. 11. 1974 vom Elternbeirat aufgegriffen. Die oben formulierten Empfehlungen werden diskutiert und als Orientierungsdaten angesehen. Über die Frage der Bekanntgabe von Lehr- und Lernzielen will der Elternbeirat jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt beraten (INFO, Dez. 1974,S.7). Vor den Klassenelternversammlungen erhalten die jeweils eingeladenen Fachlehrer mit der schriftlichen Einladung in der Regel einen Vordruck mit einigen Fragen. Es werden hiermit Informationen erbeten,

die bis zum Termin der Elternversammlung vervielfältigt, dort an die Eltern verteilt werden und dann in erster Linie Gegenstand der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern sein sollen. In den Vordruck sind einzutragen:

1. Anzahl der Wochenstunden des Faches,
2. Anzahl der schriftlichen Leistungsüberprüfungen, die in dem jeweiligen Fach im Laufe eines Jahres durchgeführt werden,
3. Lernziele des betreffenden Faches für das laufende Halbjahr(1),
4. Information über verwendete Lehrbücher, Medien usw., evtl. mit Seitenangaben,
5. Frage nach dem Leistungskriterium: Wieviel Prozent der erreichbaren Punktzahl müssen erreicht sein, wenn die Arbeit mit der Note "ausreichend" oder besser beurteilt werden soll ?

Die so angesprochenen Lehrer reagieren unterschiedlich. Die einen fragen interessiert nach, wozu das gut sein soll, andere nehmen den Vordruck stillschweigend hin, so wie "man" in der Schule halt vieles "hinnimmt", wieder andere lassen erkennen, daß sie "über diesen Dingen stehen".
Dennoch erklären sich schließlich alle bereit, den Vordruck so bald als möglich auszufüllen und zurückzugeben.
Wo immer sich die Gelegenheit bietet, werden die Elternvertreter auf ihre Klassenelternversammlungen hin angesprochen mit dem Ziel, den Zweck solcher Veranstaltungen und die davon abhängige Häufigkeit zur Sprache zu bringen und bewußt zu machen. Auch die INFO bietet wiederholt Gelegenheit, die erwünschte Erweiterung der Eltern/Lehrerkontakte anzusprechen. So ist es einmal zu lesen:

"... stehen sich die Erziehungsträger beziehungslos gegenüber, dann müssen für den Schüler Konflikte auftreten, die Unsicherheit, Angst, Mißtrauen usw. nach sich ziehen".

Als mögliche Folgen werden das Absinken der Leistungsbereitschaft und Probleme in der sozialen Entwicklung genannt (HOFFMANN, INFO März 1975, S. 5).
Alle bisher genannten Aktivitäten zur Neustrukturierung der Lehrer/Elternkontakte bewegen sich im Rahmen dessen, was das zu Beginn des Schuljahres 1974/75 in Kraft getretene Schulmitbestimmungsgesetz an neuen Möglichkeiten unmittelbarer Beteiligung der Erziehungsberechtigten vorsieht (vgl. § 36, Wortlaut S. 56).

(1) Hierfür ist eine halbe DIN-A 4 - Seite vorgesehen. Die Lernziele können mehr oder weniger operationalisiert formuliert werden.

4.2. Hypothesen.

Die Abfolge der Hypothesen orientiert sich an den in Abb. 3 durch Pfeile angedeuteten Haupteinflußrichtungen (von li. nach re.), wobei jeweils zwischen sog. Experimentalgruppe und Kontrollgruppe unterschieden wird. Es lassen sich im Sinne der angenommenen Wirkungszusammenhänge (vgl. S. 71 ff) drei Stufen unterschieden:

- Der Einfluß der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern auf Informiertheit und Zustimmung der Eltern (H. 1 und 2).
- Der Einfluß der Qualität der Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern auf das Dissenserleben der Schüler (H. 3 und 4).
- Der Einfluß des Dissenserlebens des Schülers auf seine Zufriedenheit, Anstrengungsbereitschaft und schulische Leistung unter Berücksichtigung des erfahrenen "Reizklimas" und der Leistungsfähigkeit (H. 5 - 10).

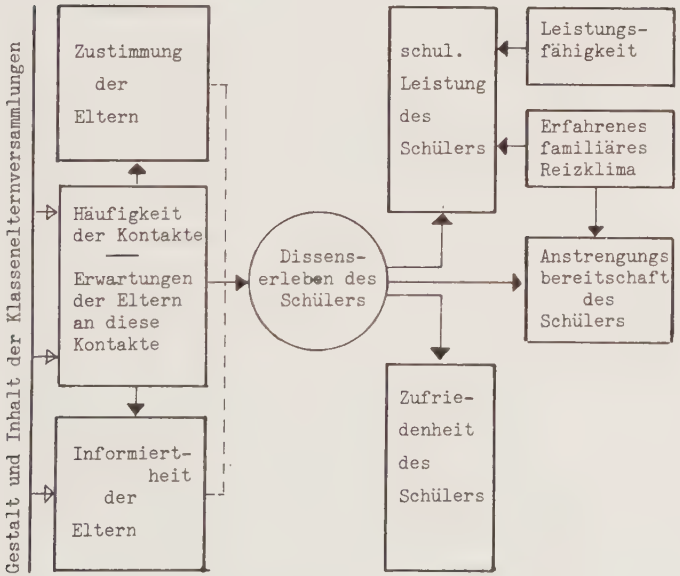
Hier die Hypothesen:

1. Eltern, die häufig an Klassenelternversammlungen teilnehmen, sind in höherem Maße über schulisch relevante Vorgänge informiert als jene Eltern, die selten oder nie an solchen Veranstaltungen teilnehmen.
2. Eltern, die den Sinn von Lehrer/Elternkontakten eher darin sehen, eigene Vorstellungen mit einbringen zu können, statt nur Informationsempfänger zu sein, äußern sich in einem System, das diesen Erwartungen Raum schafft, eher zufrieden als vergleichbare Eltern an Systemen, für die dies nicht zutrifft.
3. Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben an einem System, an dem in Klassenelternversammlungen vor allem Ziele und Inhalte des Unterrichts zum Gegenstand offener Aussprache gemacht werden, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als vergleichbare Eltern an anderen Systemen.
4. Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben an einem System, an dem in Klassenelternversammlungen Ziele und Inhalte des Unterrichts zum Gegenstand offener Aussprache gemacht werden, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als Eltern, die keine solche Erwartungen haben.
5. Die Unzufriedenheit des Schülers mit Gegebenheiten des schulischen Alltags steigt mit zunehmender Dissenserfahrung.
6. Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

7. Die Anstrengungsbereitschaft des Schülers fällt bei zunehmender Dissenserfahrung, und zwar stärker bei ausgeprägtem als weniger ausgeprägtem"intellektuellem Reizklima".
8. Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Anstrengungsbereitschaft ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.
9. Der Anteil der Underachiever ist bei den Schülern mit hoher Dissenserfahrung größer als bei Schülern mit geringer Dissenserfahrung.
10. Der Anteil der Underachiever ist in der Experimentalgruppe kleiner als in der Kontrollgruppe.

Eine Übersicht zu den in die Hypothesenbildung einbezogenen Variablen soll noch einmal die angenommenen Einflußrichtungen veranschaulichen.

Abb. 3: Variablenschema 1974/75:



4.3. Operationalisierung der Variablen.

Die Art der Operationalisierung der Variablen steht in engem Zusammenhang mit der Art der Untersuchungsmethode bzw. mit der Art der Datengewinnung.
In unserem Fall hat die zu wählende Untersuchungsmethode die folgenden Gegebenheiten zu berücksichtigen:
1. Es sollen funktionale Zusammenhänge zwischen Eltern- und Schülervariablen aufgezeigt werden. Dies setzt eine Koordinierung der Eltern- und Schülerstichprobe voraus derart, daß eine verläßliche Zuordnung der Eltern- und Schülerdaten möglich wird.
2. Den Hypothesen entsprechend ist für die statistische Bearbeitung der Daten eine mehrfache Aufspaltung der Stichproben erforderlich. Sollen nun die zu vergleichenden Subgruppen eine hinreichende Größe behalten, dann ist von einer entsprechend großen Gesamtstichprobe auszugehen. Eine große Stichprobe legt aber aus ökonomischen Gründen eine schriftliche Befragung nahe.
3. Das Erhebungsinstrument ist so zu konstruieren und soweit vorzustrukturieren, daß es weder die Kooperationsbereitschaft der zu befragenden Eltern und Schüler noch die der Schulleiter überbeansprucht, in deren Ermessen es gestellt ist, wieviel Zeit während des Unterrichtsvormittags für die Schülerbefragung eingeräumt wird.
4. In jedem Fall muß für die Schüler- wie die Elternbefragung Anonymität gewährleistet werden, um soweit wie möglich einem sozial erwünschten Antwortverhalten vorzubeugen.
5. Das Erhebungsinstrument muß leicht auswertbare Daten liefern, so daß bei der Übertragung der Daten auf entsprechende Codierungsbögen die Unterstützung durch Hilfskräfte möglich wird.
6. Die Untersuchungsmethode soll so geartet sein, daß die gesamte Datenerhebung von ein und derselben Person in einem relativ begrenzten Zeitraum bewältigt werden kann.

Den vorgenannten Bedingungen genügt die schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens mit vorgegebenen Antwortalternativen. Zur weiteren Standardisierung der Befragungssituation soll der Fragebogen mit einer kurzen schriftlichen Arbeitsanweisung versehen werden. Die genauere Beschreibung der Methode der Datengewinnung erfolgt weiter unten.
Von besonderer Bedeutung für den Aussagewert des Untersuchungsbefundes ist die Operationalisierung der einzelnen Variablen durch den

Fragebogen. Im Hinblick auf die Vielzahl der zu überprüfenden oder zu kontrollierenden Variablen ergibt sich aber ein Dilemma. Einerseits ist der Komplexität der Konstrukte Rechnung zu tragen, andererseits darf, wie bereits gesagt, die Kooperationsbereitschaft der Adressaten nicht überstrapaziert, d.h. der Fragebogen nicht zu umfangreich werden.

Im folgenden die Operationalisierung der einzelnen Variablen:

4.3.1. Häufigkeit der Kontakte.

Unter II,1 des Elternfragebogens (Dokumentation 7) wird gefragt: Wie oft haben Sie im Schuljahr 1974/75 an einer Klassenelternversammlung der Klasse Ihres Sohnes teilgenommen? (1). Es folgen Alternativantworten mit null bis vier und mehr Klassenelternversammlungen. Von positiver Häufigkeit der Kontakte wird gesprochen, wenn die Zahl der besuchten Klassenelternversammlungen über dem Mittel der Gesamtstichprobe liegt, von negativer Häufigkeit, wenn sie darunter liegt.

4.3.2. Erwartungen der Eltern an die Kontakte.

Unter III des Elternfragebogens werden die Eltern gefragt, welchen Sinn sie den Kontakten mit Lehrern in der Sprechstunde und in der Klassenelternversammlung beimessen.

Aus den zweimal vier Fragen je ein Beispiel:

Beispiel Sprechstunde:

Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe,
a) dann will ich hören, wie mein Sohn im Verhältnis zur Klasse steht,
b) dann will ich dem Lehrer vor allem sagen, wie mein Sohn auf seine Person bzw. auf seinen Unterricht reagiert (Dokumentation 7$_4$)

Beispiel Klassenelternversammlung:

Ich halte Klassenelternversammlungen deshalb in erster Linie für sinnvoll,
a) weil der Lehrer hier berichten kann, was in der letzten Zeit durchgenommen wurde,
b) weil man hier eigene Vorschläge anbringen kann, die dem Unterricht zugute kommen.

Alternative (a) steht in beiden Fällen für eine deutliche Einwegkommunikation. Akteur ist jeweils nur der Lehrer. Die Eltern befinden sich in der Rolle passiver Informationsempfänger; die Information bezieht sich in erster Linie auf Zurückliegendes.

Alternative (b) beschreibt eher eine Zweiwegkommunikation. Die Eltern verstehen sich hier ebenso als Informanten wie als Informanden. Sie übernehmen die Rolle von Gesprächspartnern, geben dem Lehrer Feedback, usw.

(1) Die Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf Jungen-Klassen.

In allen acht Fragen sprechen die Alternativantworten in wechselnder Folge mal eine aktive, mal eine passive Elternrolle an. Die Statements zur aktiven Elternrolle wurden auf dem Hintergrund des neuen rechtlichen Rahmens der unmittelbaren Elternbeteiligung formuliert. Die Alternativstatements beschreiben eher herkömmliche Eltern-Lehrer-Kontakte. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß Eltern jene Statements für sinnvoll halten und darum ankreuzen, in denen ihre persönlichen Mitwirkungserwartungen am deutlichsten zum Tragen kommen, unabhängig davon, ob diese Erwartungen bisher erfüllt wurden oder nicht (1). Stellt man unter den acht möglichen Entscheidungen die Ankreuzungen für eine aktive bzw. passive Elternrolle gegenüber, dann lassen sich Eltern in zwei Gruppen aufteilen: in solche, die eher aktive Mitwirkungserwartungen, und solche, die eher passive Mitwirkungserwartungen haben. Gleichstand in den Ankreuzungen wird als "eher aktiv" definiert, um keine weitere Aufsplitterung der Stichprobe in Kauf nehmen zu müssen (2).

4.3.3. Informiertheit der Eltern.

In Verbindung mit der Dissenshypothese wird ein Zusammenhang angenommen zwischen der Häufigkeit der Schule-Elternhaus-Kontakte, der Informiertheit der Eltern bezüglich schulisch relevanten Fakten und Vorgängen und den Einstellungen der Eltern zur Schule. Die 15 Fragen zur Informiertheit der Eltern (Dokumentation 76) beziehen sich ausschließlich auf Sachverhalte, die in einer "sinnvollen" Elternversammlung zur Sprache kommen können und sollen.

Unter anderem geht es um Sprechstundenzeiten der Lehrer, um das Thema der letzten Klassenelternversammlung, um die Anzahl der vorgeschriebenen Klassenarbeiten, um Methoden des Unterrichts, um die im Unterricht verwendeten Bücher, um Methoden der Leistungsprüfung, um Kriterien der Leistungsbeurteilung, um Lernziele einzelner Fächer usw.

Die Summe der gewichteten Ja-Antworten steht als Indikator für die Informiertheit der Eltern. Der Medianwert unterteilt die Eltern in mehr oder weniger Informierte. Auch zu den Items der folgenden Varia-

(1) Als problematisch erwiesen hat sich die Tatsache, daß die Eltern entweder nur die aktive oder die passive Version ankreuzen können (vgl. Anweisungen). Der Fragebogen der Zweituntersuchung (1977) versucht diesem Problem gerecht zu werden (vgl. S. 232).

(2) Geprüft wurde in diesem Zusammenhang auch, ob sich die Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen hinsichtlich ihrer "Zustimmung", die ihrerseits relevant wird für das Dissenserleben des Schülers, unterscheiden von Eltern mit "Gleichstand". Es ergab sich kein signifikanter Unterschied.

blen werden Summenscores gebildet. Da sie in der Regel Ordinalskalenniveau haben, wird auch dort der Median als Mittelwert und Streuungsmaß verwendet.

4.3.4. Zufriedenheit der Eltern.

Es handelt sich um ein Konstrukt, dem im Rahmen der Hypothesen nur mittelbare Bedeutung zukommt, das aber auch auf Grund seines hohen Differenzierungsgrades nur unzureichend operationalisiert werden kann. Eine Differenzierung z.B. nach einzelnen Fächern und einzelnen Lehrern, deren Unterrichtsmethode und deren pädagogischem Verhalten ist aus verständlichen Gründen nicht durchführbar (1). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß die Angst vor Indiskretion trotz zugesagter Anonymität zu erwünschtem Antwortverhalten verleiten kann. Offen bleibt auch, ob Eltern überhaupt ihre subjektive Zufriedenheit abschätzen können.

Es werden 22 Fragen vorgegeben (Dokumentation 7_{1f}), die mit ja oder nein beantwortet werden können. Unter anderem werden die Eltern gefragt nach

ihrer Zustimmung bzw. Zufriedenheit bezüglich: Fächerkanon, Gewichtung der Fächer innerhalb des Unterrichtsangebotes, Unterrichtszielen, Arbeitstempo, Leistungsanforderungen in Klassenarbeiten, Bewertungsmaßstäben, Unterrichtsmethoden, Hausaufgaben, Unterrichtsstil des Lehrers und sein Verhältnis zu den Schülern.

Die Summe der gewichteten positiven Antworten steht als Indikator für die Zufriedenheit der Eltern. Der Medianwert unterteilt die Eltern in mehr oder weniger zufriedene Eltern.

4.3.5. Dissenserleben des Schülers.

Als zentrale intervenierende Variable zwischen der Schule-Elternhaus-Beziehung einerseits und dem Schülerverhalten am Gymnasium andererseits wurde der vom Schüler erlebte Dissens zwischen Lehrern und Eltern angesehen. Dissens wird dann angenommen, wenn aus der Sicht des Schülers die Eltern schul- und unterrichtsrelevante Belange abwerten, in Frage stellen, für unsinnig, überflüssig, bedeutungslos oder falsch halten. Im Fragebogen (Dok.4, S.29o f, Fragen 62 - 79) wird der Schüler danach gefragt, wie er die Meinung, Einstellung usw. der Eltern zur Schule erlebt. In Anbetracht der Tatsache, daß Eltern ihre Meinung zu diversen Aspekten der Schule mehr oder weniger offen vor ihren Kindern zum Ausdruck bringen und die Kommunikation

(1) ... vor allem dann nicht, wenn der untersuchende Kollege am selben System tätig ist.

zwischen Eltern und Kindern eine unterschiedliche Intensität haben kann, muß die Dissensvariable so operationalisiert werden, daß sie einen Indikator für den tatsächlich erlebten Dissens hergibt, d.h. sie muß jenen Stimulus erfassen, der für den Schüler verhaltensrelevant wird. Was die Ausformulierung der einzelnen Fragen angeht, ergeben sich ähnliche Schwierigkeiten wie bei der Variable "Zufriedenheit der Eltern". Es muß auch hier auf eine Differenzierung nach Fächern und Lehrern verzichtet werden. Der Schüler erhält darum in der Arbeitsanleitung den Hinweis, daß er einige Fragen finden wird, bei denen es schwerfällt, mit ja oder nein zu antworten. Für diesen Fall lautet die Anweisung: "Kreuze dann das an, was Deiner Meinung am nächsten kommt". Auch bei einer eventuellen Zwischenfrage während der schriftlichen Befragung soll diese Antwort gegeben werden.

Die Fragen beziehen sich wie oben unter anderem auf:

"die Bedeutsamkeit der Fächer (Frage 64), auf die Gewichtung der Fächer im Unterrichtsangebot (Frage 65), auf den Sinn der Unterrichtsinhalte (Frage 66), auf das Arbeitstempo (Frage 67), auf das Anspruchsniveau der Klassenarbeiten (Frage 68), auf das Leistungskriterium (Frage 69), auf die Methode der Leistungsbeurteilung in den nichtschriftlichen Fächern (Frage 70), auf die Gewichtung der mündlichen Leistung (Frage 71), auf die Unterrichtsmethode (Frage 72), auf Lehrbücher und Unterrichtsmaterial (Frage 73), auf die Menge der Hausaufgaben (Frage 74), auf den Sinn der Hausaufgaben (Frage 75), auf Merkmale des Unterrichtsstils und der Lehrer-Schüler-Beziehung (Fragen 76-78).

Die Summe der positiven Antworten steht als Indikator für den zwischen Schule und Elternhaus erlebten Konsens. Je niedriger der Kennwert, um so höher der Dissens. Der Medianwert unterteilt die Schüler in solche mit hoher und solche mit niedriger Dissenserfahrung(1).

4.3.6. Wahrgenommenes familiäres Reizklima.

Was in bezug auf das Dissenskonstrukt gesagt wurde, gilt auch hier. Es kann nicht darum gehen, eine umfassende Analyse der häuslichen Erziehungswelt vorzunehmen bzw. vornehmen zu lassen, noch soll es

---

(1) Die ursprüngliche Fassung der Dissensvariable versuchte neben den widersprüchlichen Wertungen schulischer Belange zwischen Eltern und Lehrern auch die eventuelle Inkonsistenz der Wertungen und des schulleistungsrelevanten Erziehungsverhaltens zwischen den Eltern (also zwischen Vater und Mutter bzw. entsprechenden Erziehungsberechtigten) zu erfassen und sah drei Intensitätsgrade vor. Nach Durchsicht der Daten zeigte sich aber, daß der zusätzliche Informationsgewinn, der sicher auch mit der Art des Erhebungsinstrumentes zusammenhing, gering war, so daß bei der Überprüfung der Hypothesen auf die erweiterte Fassung verzichtet wurde.

darum gehen, die Diskussion um den Begriff und die Bedeutung der sozialen Schichtzugehörigkeit in bezug auf das Leistungsverhalten des Schülers am Gymnasium fortzusetzen. In unserem Zusammenhang interessiert nur die folgende Frage: Wieweit erlebt der Schüler die häusliche Umwelt, insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten in bezug auf die Schule als hilfreich und orientierend ? In Verbindung mit der Dissenshypothese wird ein Zusammenhang angenommen zwischen der subjektiv erlebten Bedeutsamkeit der häuslichen Umwelt und der Identifikation des Schülers mit den Wertungen und Einstellungen seiner Eltern. Je höher der subjektiv erlebte Belohnungswert der Eltern, so die Hypothese, um so größer im Falle eines Dissenses die Intensität des Dissenserlebens. Es erscheint darum sinnvoll, das Konstrukt "familiäres Reizklima" auf dem Hintergrund des potentiellen Belohnungswertes der häuslichen Umwelt zu operationalisieren. Daß es jedoch sinnvoller ist, den Anregungsgehalt und den Belohnungswert der häuslichen Umwelt nicht über die Eltern, sondern über die Schüler zu erheben, bestätigen nachträglich Ergebnisse einer im Auftrag des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung breit angelegten Elternbefragung zu "Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt". Die Untersuchungsbefunde spiegeln m.E. sozialerwünschtes Elternverhalten wieder. Die Zusammenfassung der Ergebnisse legt jedenfalls diesen Schluß nahe. Danach

- nehmen die Eltern ihre erzieherische Verantwortung ernst und richten ihre Erziehung an den geistig-seelischen Entwicklungsbedürfnissen der Heranwachsenden aus,
- ist der Leistungsdruck von seiten der Eltern in der Regel gemäßigt und richtet sich nach der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit des Kindes,
- wird die Konfliktträchtigkeit der häuslichen Erziehung eher als gering eingeschätzt,
- herrscht weitgehend ein demokratischer Erziehungsstil vor (vgl. FREESE, 1976, S. 79).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Elternbefragung im Rahmen der bereits zitierten "Streß-Untersuchung" (1977). Z.B. meinen 95 % der Eltern, man müsse Gebote und Verbote mit den Kindern sorgfältig besprechen, 97 % sind der Ansicht, Kinder müssen auch lernen, ihre Meinung zu vertreten; ebenfalls 95 % der Eltern sind der Meinung, daß ihr Kind über alles, was es bedrückt, mit ihnen sprechen kann.
Im Unterschied zur vorausgehenden Untersuchung werden hier jedoch die Ergebnisse unter dem Aspekt sozialer Erwünschtheit diskutiert und Widersprüche zu entsprechenden Ergebnissen im Schülerfragebogen

aufgedeckt (STRITTMATTER, 1977, S. 35 ff).

Wir operationalisieren das"familiäre Reizklima"also so, wie es vom Schüler wahrgenommen wird (1975) und berücksichtigen die folgenden Aspekte:

- das Interesse der Eltern an der schulischen Leistung (Fragen 52 und 61),
- die emotionale Reaktion der Eltern auf Minderleistungen (Frage 53),
- die verbale Ermunterung zur schulischen Leistung (Frage 54),
- das Anspruchsniveau der Eltern (Frage 55),
- die Ausbildungsaspiration der Eltern (Frage 56),
- die erzieherische Reaktion auf Minderleistung (Fragen 57 und 60),
- die Reaktion der Eltern auf gute Leistungen (Frage 58),
- welche Geschenke Eltern machen (Frage 59) (1).

Die Fragen werden mit je drei Antwortalternativen vorgegeben, über die eine dreifache Abstufung der Dimension "Belohnungs- und Orientierungswert" der familiären Umwelt erfolgt. Über eine Gewichtung der Alternativantworten mit den Werten 0, 1 und 2 läßt sich für jeden Schüler ein Summenscore bilden, der als Indikator für den Belohnungs- und Orientierungswert der häuslichen Umwelt steht. Eine Dichotomisierung der Variable über den Median ermöglicht die Einteilung der Schüler in solche, die eher ein hohes, d.h. förderndes, und solche, die eher ein niedriges"familiäres Reizklima"erfahren.

4.3.7. Wahrgenommene informelle Leistungsnorm.

Nach vorliegenden Untersuchungsergebnissen (KANDEL/LESSER, 1969,1970) orientieren sich Schüler, wenn es um den Erwerb von Primär-Status geht, d.h. z.B. um ausbildungs- und berufsbezogene Normen, eher an den Eltern als an den Peers. Demnach bevorzugen Schüler in der Regel solche Freunde, deren Anspruchsniveau mit dem der Eltern übereinstimmt. Wenn auch die Variable "Informelle Leistungsnorm" nicht in die Hypothesenbildung eingeht, so soll sie dennoch zur Kontrolle der vorliegenden Untersuchungsbefunde in der Untersuchung mitüberprüft werden. Die Operationalisierung erfolgt über den projektiven Weg. Die Entsprechende Frage im Fragebogen (Frage 50) wird wie folgt eingeleitet:

"Jeder Schüler hat so seine Vorstellungen, was er in der Schule an Leistungen erreichen will, mit denen er dann zufrieden sein kann. Denke jetzt einmal an Deine Kameraden in der Klasse und kreuze unter den folgenden fünf Möglichkeiten die an, die Deiner Meinung nach zutrifft".

---

(1) Zu den hier genannten Aspekten finden sich vergleichbare Fragen auch in dem Schülerfragebogen der sgn.Streßuntersuchung (STRITTMATTER 1977), und zwar unter den (nachträglich durch Faktorenanalyse gewonnenen) Subtests "Strenger elterlicher Erziehungsstil" und "Leistungsanforderungen der Eltern" - aus der Sicht des Schülers.

Nach der fünffachen Abstufung kann die informelle Leistungsnorm der Kameraden: wesentlich über, über, auf gleicher Ebene, unter und weit unter der Leistungsnorm von Eltern und Lehrern liegen.
Schüler lassen sich demnach unterscheiden in solche, die bei ihren Freunden ein Anspruchsniveau erleben, das gleich und höher als das der Eltern ist (3-5 Punkte), und solche, die bei ihren Freunden ein Anspruchsniveau erleben, das unter dem der Eltern liegt (1 und 2 Punkte).

4.3.8. Zufriedenheit des Schülers.
wird operationalisiert als positive Reaktion auf die im Fragebogen ausformulierten 34 Fragen zu diversen Aspekten der Schulwirklichkeit, die mit dem Erfolg und dem Erfolgserleben des Schülers in der Schule in engem Zusammenhang stehen (1). Die Fragen beziehen sich wie bei den entsprechenden Variablen im Elternfragebogen sowohl auf Gegebenheiten des Unterrichts wie auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Summenscore zu den positiven Reaktionen steht als Indikator für den Ausprägungsgrad an Zufriedenheit. Über eine Median-Dichotomisierung der Variablen lassen sich die Schüler in mehr oder weniger Zufriedene einteilen.

4.3.9. Anstrengungsbereitschaft des Schülers.
Die schulleistungsrelevante Anstrengungsbereitschaft eines Schülers kann erschlossen werden aus seinem Verhalten vor, in und nach Leistungssituationen. Zunächst ist zu unterscheiden zwischen einer intrinsischen und einer extrinsischen Motivation. Im ersten Fall stellt sich der Schüler deshalb einer Leistungssituation, weil er von der Sache selbst affiziert ist. Im zweiten Fall richtet sich sein Leistungsverhalten in erster Linie nach dem Lohn- und Strafverhalten der Umwelt. Als weiterer Indikator für die Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft können die bei Erfolg und Mißerfolg geäußerten Attributisierungsmuster angesehen werden. Die Erklärung von Erfolg mit internalen Faktoren wie "Können" und "Bemühen" und gleichzeitige Erklärung von Mißerfolg mit externalen Faktoren sprechen eher für erfolgsmotiviertes Leistungsverhalten. Wird Erfolg dagegen eher mit externalen Faktoren wie Aufgabenschwierigkeit oder Pech erklärt und Mißerfolg mit internalen Faktoren, dann wird damit eher Mißerfolgsmotivation indiziert.

(1) Die Fragen 26 und 27 gehen auf Grund mangelnder Eindeutigkeit nicht in die Auswertung ein, vgl. Variablen-Übersicht S. 1o6 ., und Korrektur unter 6.4.1.3.

Die Operationalisierung des Konstruktes "Anstrengungsbereitschaft" im Fragebogen wird nun so vorgenommen, daß zehn schulleistungsbezogene Situationen vorgegeben werden, die entweder im Sinn von Erfolgs- oder Mißerfolgsmotivation zu interpretieren sind. Es wird angenommen, daß der Schüler jene Alternativen ankreuzt, die seiner tatsächlichen Motivation in der jeweiligen Situation entsprechen (1). Der Summenscore zu jenen angekreuzten Alternativen, die intrinsische bzw. Erfolgsmotivation repräsentieren, steht als Indikator für die Anstrengungsbereitschaft des Schülers. Die Dichotomisierung erfolgt wiederum über den Median.

4.3.1o. Leistungsfähigkeit des Schülers.

Daß schulische Leistung, so wie sie in Zeugnissen zum Ausdruck kommt, auch durch erbgenetische Voraussetzungen mitbedingt ist, dürfte außer Frage stehen, wenn auch weiterhin unterschiedliche Forschungsinteressen die Diskussion um die Gewichtung der Anlage/Umwelt/Komponenten in Gang halten. In unserem Falle interessiert nur die Frage: Wieweit vermag der Schüler außerhalb des schulischen Unterrichts in einem Leistungstest kognitive Leistungen zu erbringen, zu denen er im Rahmen des schulischen Unterrichtes nicht in der Lage ist ? Leistungsfähigkeit bezieht sich hier also auf kognitive Leistungen, die generell im Rahmen des Fächerkanons unserer Schulen zu erbringen sind und ist somit Bestandteil der Definition des Underachievements. Aus diesem Grund fiel bei der Auswahl des Testinstrumentes die Wahl auf das Leistungsprüfsystem nach HORN (LPS 1962) (2).

Die ausgewählten Aufgabenreihen erfassen entsprechend der Faktorenanalyse nach THURSTONE folgende Primärfähigkeiten bzw. Faktoren:

Aufgabenreihe 1: Allgemeinbildung, Rechtschreibekenntnisse (Verbal-Factor),

Aufgabenreihe 4: Logisches Denken und Erkennen von Regeln (Reasoning),

---

(1) Die Entwicklung eines eigenen, situationsspezifischen Erhebungsinstrumentes - Einschränkung auf Schule-bezogene Leistungssituationen - erweist sich im nachhinein als nicht unangemessen, einmal, weil die bislang entwickelten direkten Verfahren zur Erhebung des Leistungsmotivs in der Regel negativ beurteilt werden (vgl. SCHMALT, 1976, S. 50-81), ein projektives Verfahren aber aus ökonomischen Gründen nicht in Frage kam, zum anderen, weil der von mir gewählte Weg m.E. im Ansatz dem 1976 vom SCHMALT entwickelten Leistungsmotiv-Gitter als einem neuen Ansatz zur Erhebung des Leistungsmotivs gerecht wird (vgl. SCHMALT, 1976, S. 82 ff).

(2) Zur Brauchbarkeit des LPS in unserem Zusammenhang vgl. auch TENT et al., 1976, S. 50.

Aufgabenreihe 5: Worteinfall oder Wortflüssigkeit und Initiative (Wordfluency),

Aufgabenreihe 9: Raumvorstellung (Space),

Aufgabenreihe 12: Erkennen von Unvollständigem (Closure 1).

Aufgabenreihe 13/14: Bemerken von Fehlern, Heraussuchen und Zählen von Zahlen, Wahrnehmungstempo (Perceptual, Speed, Accuracy) und

Arbeitskurve 1: Schnelles Addieren (HORN, 1962, S. 24).

Als Indikator für die Leistungsfähigkeit wird zu den genannten Aufgabenreihen der mittlere Centilwert ermittelt. Das arithmetische Mittel der Korrelationen der verwendeten Aufgabengruppen beträgt.75. Neben der Verwandtschaft der Aufgabenreihen im LPS mit den gängigen erfolgsrelevanten Leistungsanforderungen in der Schule sprechen für die Verwendung des LPS auch noch die folgenden Gründe: er ist äußerst ökonomisch, sowohl in der Durchführung als in der Auswertung. Die beiden Parallelformen verfügen über eine hinreichende Reliabilität und erleichtern die Durchführung des Tests im Rahmen eines Klassenraumes. Die Verwendung von Centilnormen erscheint ebenso realistisch wie zweckmäßig, da das Testinstrument nur eine Unterscheidung zwischen über- und unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit ermöglichen soll.

4.3.11. Schulische Leistung des Schülers.

Schulische Leistung findet in unserem Bildungssystem ihre urkundliche Bestätigung bzw. ihren urkundlichen Niederschlag in Zensuren und Versetzungsentscheidungen. In unserem Fall wird das Versetzungszeugnis - aus ökonomischen Gründen, außer Musik, Kunsterziehung und Sport , - vom Ende des Schuljahres 1974/75 zugrunde gelegt. Entsprechend der geltenden Versetzungsordnung werden die Zensuren in den schriftlichen und nichtschriftlichen Fächern nach ihrer Versetzungsrelevanz unterschiedlich gewichtet. Die folgende Obersicht zeigt, welche Fächer bei der Ermittlung der absoluten Leistung des einzelnen Schülers berücksichtigt und wie sie gewichtet werden.

"Schriftliche Fächer		"Nichtschriftliche Fächer"	
- DEUTSCH - 1. FREMDSPRACHE - 2. FREMDSPRACHE - MATHEMATIK	x 1,5	- RELIGION - ERDKUNDE - GESCHICHTE - BIOLOGIE	x 1,0

Die gewichteten Zensuren,zu einer Summe aufaddiert, stehen für die absolute Leistung des Schülers. Nun haben aber mehrere Untersuchungen nachgewiesen, daß zwischen vergleichbaren Schulklassen eine relativ große Leistungsvarianz besteht (vgl. ZIELINSKI, 1966; INGENKAMP, 1969; KRUPP, 1973; WEINERT/ZIELINSKI, 1977; KORNADT, 1975). Die schulische Leistung, soweit sie sich in Zensuren ausdrückt, ist darum am jeweiligen Klassenmittel zu messen (vgl. auch TENT et al., 1976, S. 63). Dies geschieht dadurch, daß für den einzelnen Schüler nach seiner absoluten Punktsumme ein Prozentrangplatz innerhalb seiner Klasse errechnet wird. Schüler lassen sich danach aufteilen nach Prozentrangplätzen $>$ 50 und $\leq$ 50.

4.4. Validierung des Erhebungsinstrumentariums im Rahmen der Untersuchungsstrategie.

Die Operationalisierung der einzelnen Variablen und Konstrukte hat bereits gezeigt, daß außer dem Fähigkeitstest (LPS) kein geprüftes Testinstrument verwendet wird. Der Grund dafür: zum Zeitpunkt der Erstellung des Testmaterials (1974) lagen meines Wissens keine geeigneten bzw. ökonomisch vertretbaren Erhebungsinstrumente vor. Lediglich die beiden nachfolgenden Fragebogen haben Anregungen zur Operationalisierung der Variablen im Schüler- und Elternfragebogen gegeben:

1. Fragebogen zur Prüfung kritischer Einstellungen gegenüber der Schule (in DIETRICH, 1961).
Dieser Fragebogen geht zurück auf den "School Inventary" nach BELL (1937); er wurde in erweiterter deutscher Fassung (1953) an verschiedenen Gruppen von Versuchspersonen faktorisiert und enthält drei Dimensionen:
- Kritik am pädagogischen Verhalten des Lehrers,
- Kritik an der Kooperation unter den Klassenkameraden,
- sensible Intoleranz für unpersönliche, verständnislos-aggressive Behandlung der Schülerpersönlichkeit.

2. Interviewfragebogen zum Verhältnis Schule-Elternhaus und anderen Aspekten (KOB, 1963) (1).

(1) Der bereits erwähnte Fragebogen zur Erfassung schulleistungsrelevanter Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt (FREESE, 1976) wurde zwar schon 1969 erstmalig eingesetzt, war aber 1974 noch nicht zugänglich,entsprechendes gilt für die Erhebungsinstrumente von FEND (1976) und ZIEGENSPECK (1978).

Die Konstruktion des Eltern- und Schülerfragebogens und damit implizit die Operationalisierung der Eltern- und Schülervariablen orientieren sich in erster Linie an Situationskomponenten des Bezugsfeldes Schule/Elternhaus, die im Rahmen der Fragestellung als relevant angesehen werden. Dabei wird als relevant das angesehen, was bereits nach empirischen Untersuchungsbefunden als relevant nachgewiesen ist bzw. was sich auf dem Hintergrund persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen in der Schule über mehrere Jahre als bedeutsam erwiesen hat.

Ungeprüft bleibt zunächst die Eindeutigkeit und Validität des Testmaterials in bezug auf die Adressaten, die Eltern und Schüler. Eine diesbezügliche Klärung erfolgt im Rahmen der Untersuchungsstrategie. Diese wird darum hier bereits soweit referiert, wie es in bezug auf die Frage nach der Validierung des Testmaterials erforderlich ist. Die Untersuchungsstrategie ist so angelegt, daß sie über die Datenerhebung per Fragebogen hinaus weiteren Absichten genügt. Einmal sollen, soweit möglich, weitere authentische Informationen zum Verhältnis Schule/Elternhaus erfaßt werden, zum anderen Bedingungen geschaffen werden, die eine möglichst hohe Rücklaufquote fördern und damit eine gute Ausgangsbasis zur Interpretation der Ergebnisse. In beiderlei Hinsicht wird der Rolle der gewählten Elternvertreter eine besondere Bedeutung beigemessen. Es ist anzunehmen, daß Elternvertreter, besonders wenn sie schon mehrere Jahre im Amt sind, für die Problematik Schule/Elternhaus-Beziehung dadurch sensibilisiert sind, daß sie persönlich immer wieder mit den ungelösten Problemen im Spannungsfeld zwischen Schule und Elternhaus befaßt sind. Insofern sie die vorhandene Situation am ehesten reflektiert haben, ist von ihnen auch am ehesten gültige Information zu erwarten. Eine aktive Einbeziehung der Elternvertreter als "formeller Elternführer" in die Untersuchungsstrategie ist zudem geeignet, die Kooperationsbereitschaft der übrigen Eltern zu erhöhen.

Es wurde darum wie folgt verfahren:
Anfang Mai 1975 erhalten die Direktoren der Gymnasien, die die Kontrollgruppe bilden sollen, einen Brief, in dem auf die geplante Eltern-/Schülerbefragung hingewiesen wird. Sie werden außerdem um einen Termin gebeten, an dem sie über das Vorhaben näher informiert werden und an dem Termine für die Schülerbefragung im Rahmen der Unterrichtszeit abgesprochen werden sollen. Der von den Direktoren vorgesehene Termin wird zwei Tage später telefonisch erfragt und zur gegebenen Zeit wahrgenommen.

In einem jeweils halbstündigen Gespräch können zum Teil vorhandene Bedenken der Schulleiter dadurch ausgeräumt werden, daß an eine alltägliche Erfahrung vieler Lehrer angeknüpft wird, wonach die elterliche Einstellung zur Schule den Erfolg der Bemühungen des Lehrers wesentlich mindern können. Ferner werden die Schulleiter in ihrer Funktion als Schulleiter dadurch entlastet, daß eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt wird und die betroffenen Elternvertreter mit dem Fragebogenmaterial befaßt werden sollen. Dann werden für jede Schule für Ende Mai die Termine der Schülerbefragung festgelegt. Gleichzeitig wird damit auch eine zufällige Ziehung der Stichprobe gewährleistet, da aus den jeweiligen Stufen jene Klassen in die Befragung einbezogen werden, die nach dem feststehenden Stundenplan an dem betreffenden Termin dafür gerade in Frage kommen.
Die Schulleiter erklären sich ferner bereit, einen offenen Brief an die Eltern mit beigefügtem Vordruck für die Einverständniserklärung durch die Klassenleiter in den jeweiligen Klassen austeilen und den Rücklauf wieder einsammeln zu lassen. Schließlich teilen sie auch noch die Anschriften der jeweiligen gewählten Elternvertreter mit.

4.4.1. Validierung des Elternfragebogens.

Wenige Tage später werden diese wie auch eine entsprechende Anzahl von Elternvertretern derselben Stufen in der sog. Versuchsschule zu einer Aussprache eingeladen. Um nicht die beabsichtigte Bildung einer Experimentalgruppe und einer gleichgroßen Kontrollgruppe preisgeben zu müssen, werden zwei Termine angesetzt. Zum ersten Termin werden je drei Elternvertreter der Experimentalgruppe und der drei Gymnasien der Kontrollgruppe eingeladen. Zum zweiten Termin die restlichen Elternvertreter der Experimentalgruppe (vgl. Dokumentation 1).

Von den 19 eingeladenen Elternvertretern erscheinen zu den zwei Gesprächsrunden Mitte Mai 1975 zwölf. Zwei entschuldigen sich schriftlich und werden wie die anderen Fehlenden in den folgenden Tagen meist an der Dienststelle persönlich aufgesucht und über das Vorhaben informiert. Gegenstand des Gespräches ist an beiden Terminen der Entwurf des Elternfragebogens und das Anschreiben an die Eltern, das von den Elternvertretern jeweils für ihre Klasse unterschrieben werden soll. Das Ergebnis der beiden Aussprachen und der Einzelgespräche kann wie folgt zusammengefaßt werden:

1. Die Elternvertreter bekunden ein großes Interesse an der Befragung, nicht zuletzt motiviert durch die vielfach erlebte Ohnmacht gegenüber der Schule. Entsprechende Äußerungen wurden bereits referiert.
2. Nachdem die Elternvertreter in die Operationalisierung der Variablen des Elternfragebogens eingeführt sind, nehmen sie aktiv teil an der Prüfung der einzelnen Fragen in bezug auf Angemessenheit, Eindeutigkeit und Verständlichkeit. Alternativvorschläge, für die sich eine Mehrheit findet, werden in den Fragebogen eingearbeitet.
3. Die Elternvertreter werden ferner gebeten, die Fragen unter "Zufriedenheit der Eltern" und Informiertheit der Eltern" nach ihrer Bedeutsamkeit für den Schulalltag mit einem bis drei Punkten zu gewichten (vgl. nachfolgende Übersicht). Die unter "Zufriedenheit der Eltern" von der Mehrheit mit "eins" gewichteten Fragen werden eliminiert. Bei den übrigen Fragen wird das Rating der Mehrheit als endgültige Gewichtung genommen, da ein Mittel zwischen "zwei" und "drei" nicht möglich ist.
4. In bezug auf das Begleitschreiben zum Fragebogen wird mit den einzelnen Elternvertretern Ort und Zeit für die handschriftliche Unterzeichnung der Begleitschreiben für die eigene Klasse vereinbart.
5. Den Elternvertretern wird angeboten, daß über die Ergebnisse der Befragung, falls sie es wünschen, zur gegebenen Zeit in einer Klassenelternversammlung berichtet werden kann.
6. Den Elternvertretern wird ausdrücklich für die gute Zusammenarbeit gedankt und der Dank, wie in der Einladung angekündigt, durch die Übernahme der Getränkerechnung bekräftigt.

4.4.2. Validierung des Schülerfragebogens.

Die erste Probeversion wird einer Klasse 6 vorgelegt mit dem Hinweis, den Fragebogen der Anweisung entsprechend auszufüllen. Die Schüler erhalten ferner die Anweisung, Fragen, die sie nicht genau verstehen, mit einem Fragezeichen zu versehen. Die so gekennzeichneten Fragen werden entweder umformuliert oder eliminiert. So entsteht eine zweite Fassung, die zusammen mit der überarbeiteten Fassung des Elternfragebogens einem Experten vorgelegt wird. Es ergeben sich danach noch einige Präzisierungen für die Arbeitsanweisung im Fragebogen, ferner Veränderungen in der Reihenfolge der Alternativantworten und eine Überarbeitung des Anschreibens an die Eltern. Die endgültige Fassung des Elternfragebogens zählt 62, die endgültige Fassung des Schülerfragebogens 79 Fragen.

Abschließend eine Übersicht zu den Variablen und deren Operationalisierung in den Fragebögen.

Variablen:	Dimension:	maximale Punktzahl	Anzahl der Fragen/Aufgaben
Kontakte zwischen Eltern und Lehrern in Elternvers.	Häufigkeit	4	1
Erwartungen der Eltern an die Kommunikation mit Lehrern	Intensität	8	8
Informiertheit der Eltern	Intensität	34	15
Zufriedenheit der Eltern	Intensität	5o	22
Dissenserleben des Schülers	Intensität	18	18
Wahrgenommenes familiäres Reizklima	Intensität	2o	1o
Wahrgenommene informelle Leistungsnorm	Kongruenz	5	1
Leistungsfähigkeit des Schülers	relative Höhe	C= 9,9	7 x 4o
Zufriedenheit des Schülers	Intensität	32	32
Anstrengungsbereitschaft des Schülers	Intensität	1o	1o
Schulische Leistung des Schülers	relative Höhe	RP 1oo	8 Fächer

4.5. Datenerhebung und Stichprobe.

Untersucht werden soll der Effekt neustrukturierter Schule-Elternhaus-Beziehungen in bezug auf das Dissenserleben und das Leistungsverhalten des Schülers. Zu der Experimentalgruppe, bestehend aus allen Klassen der Stufen 5, 7 und 8 der sog. Versuchsschule wird eine entsprechende Kontrollgruppe gebildet. Sie setzt sich zusammen aus je einer Klasse 5, 7 und 8 an drei vergleichbaren Gymnasien (Jungen). Die folgende Übersicht zeigt die zunächst ausgewählte Stichprobe.

	Klassen N =	Stufe 5	Stufe 7/8	Gesamt
Experimentalgruppe	6	1o9	2o7	316
Kontrollgruppe	13	117	178	295
	19	226	385	611

In der zweiten Maihälfte 1975 erhalten alle Schüler über den Klassenlehrer einen Brief mit der Bitte, ihn an die Eltern weiterzuleiten. Er spricht in drei Sätzen die Problematik der Untersuchung an, informiert kurz über den Ablauf, verweist auf die Anonymität der Befragung, das Einverständnis der Schulleiter und auf die Möglichkeit, über die Ergebnisse im Rahmen einer Klassenelternversammlung informiert werden zu können.
Die schriftlichen Einverständniserklärungen werden kurzfristig vom jeweiligen Klassenlehrer eingesammelt und entsprechend der Vereinbarung mit dem Schulleiter im Sekretariat der Schule gesammelt. Die Einverständniserklärung enthält neben dem Namen der Schule auch Name und Anschrift des Schülers (Dok.2, S.183). Es gibt Hinweise dafür, daß ein Teil der Briefe nicht zu Hause angekommen ist, in zwei Klassen der Kontrollgruppe möglicherweise mitbedingt durch die Bemerkung der Klassenlehrer, daß sie bei einer solchen Sache nie mitmachen würden.

Nach den eingegangenen Einverständniserklärungen reduziert sich die Stichprobe wie folgt:

	Klassen N=	Stufe 5	Stufe 7/8	Gesamt
Experimentalgruppe	6	97	186	283
Kontrollgruppe	13	63	75	138
	19	16o	261	421

Eine Klasse 5 der Kontrollgruppe mußte ganz ausgeklammert werden, da der Elternvertreter, um das "gute Verhältnis der Klasse" bangend, am Tag der Schülerbefragung durch den Klassenlehrer einen Brief an die von ihm vertretenen Eltern austeilen läßt, in dem es u.a. heißt:

"... bei den betreffenden Fragen, die sich insbesondere mit Ihrer Beurteilung des Unterrichts sowie der Notengebung befassen, ist m.E. die Gefahr nicht auszuschließen, daß es evtl. zu Mißstimmungen kommen könnte, die im Interesse der bisher ausgezeichneten Kontakte zwischen Elternschaft und der gesamten Lehrerschaft unserer (Bezeichnung der Klasse) vermieden werden sollten. Außerdem erlaube ich mir, darauf hinzuweisen, daß dies Fragen sind, die lediglich zwischen Eltern und Erziehern zu regeln sind. Sie sollten im äußersten Falle nur die entsprechenden Aufsichtsstellen, z.B. den Schulleiter oder die Schulbehörde beschäftigen".

Ende Mai/Anfang Juni wird dann nach folgendem Plan in den 19 Klassen die Schülerdatenerhebung von mir selber durchgeführt: Die Testzeit beträgt zwei aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden, etwa 90 Minuten. Um einerseits Anonymität zu gewährleisten, andererseits aber die Möglichkeit zu haben, Schüler- und Elterndaten koordinieren zu können und auch für den einzelnen Schüler an Hand des Versetzungszeugnisses Rangdaten ermitteln zu können, wird wie folgt verfahren: Dem Abschnitt mit der Einverständniserklärung der Eltern und dem Testmaterial für den einzelnen Schüler und seine Eltern, bestehend aus: Elternfragebogen, Schülerfragebogen und LPS-Bögen und einem DIN-A-5-Umschlag, wird vor der Datenerhebung eine fünfstellige Code-Nummer aufgedruckt. Da nie alle Schüler einer Klasse an der Befragung teilnehmen, werden die Teilnehmenden nach den zusammengehefteten Einverständniserklärungen aufgerufen und erhalten von dem entsprechend gestapelten Befragungsmaterial "ihren" Fragebogen.

Nachdem die Arbeitsanweisung laut vorgelesen ist, füllen alle Schüler ihren Fragebogen aus. Wer fertig ist, bringt ihn zum Testleiter und erhält aus dem Stapel der LPS-Testbogen jene, die seinen Code tragen. Um das Heraussuchen zu vereinfachen, sind die beiden Testbögen zusammengeklammert. Der Schüler wird aufgefordert, die beiden Testbögen so vor sich hin auf die Bank zu legen, daß die Zahlen für die Arbeitskurve sichtbar sind. Dies wird ständig überwacht. Nachdem der letzte Schülerfragebogen abgegeben ist, beginnt die Durchführung des LPS nach der Anweisung im Handbuch. Lediglich die Testanweisung zur Aufgabengruppe 9 wird in einer etwas modifizierten Fassung gegeben und hat folgenden Wortlaut:

"Links oben seht ihr einen Körper, der aussieht wie ein Ziegelstein. Er hat die Fläche, auf der steht - diese Fläche sieht man nicht - eine Fläche oben und vier Flächen außenherum.
Das sind zusammen 6 Flächen. Deshalb ist die 6 durchgestrichen. Daneben seht ihr einen Körper, der einer Käseecke ähnlich sieht. Wieviel Flächen hat er ? (5, fünf ist durchgestrichen).
Eine Fläche kann eben oder gewölbt sein. Nur an einem Knick oder an einer Kante beginnt eine neue Fläche. Durchbohrungen zählen mit. Die Flächen an der Rückseite dürfen beim Zählen nicht vergessen werden. Die nächsten Flächen sollt ihr nun allein zählen; fangt mit dem Körper rechts neben der Käseecke an und streicht darunter die entsprechende Zahl durch".

Nach Beendigung des Tests wird der Schüler aufgefordert, sich seine Nummer gut sichtbar ins Aufgabenheft oder an einen anderen geeigneten Platz einzutragen. Er erfährt bei dieser Gelegenheit, daß nach einigen Tagen der Fragebogen für die Eltern in der Klasse ausgeteilt wird und

daß jeder Schüler den Umschlag mit seiner Nummer erhalten soll. Nachdem die Schülerbefragung in allen Schulen abgeschlossen ist, werden die Befragungsunterlagen für die Eltern diesen in der vorgesehenen Weise zugestellt. Der mit Code versehene Umschlag enthält: den Fragebogen für die Eltern, einen an das Institut für Erziehungswissenschaft adressierten Freiumschlag und den vom jeweiligen Elternvertreter unterschriebenen Begleitbrief (Dokumentation 6_1). Adressat sind jeweils beide Eltern, im Zweifelsfall geht die Frage an den Elternteil, der in der Regel den Kontakt mit der Schule hält bzw. am besten über schulische Angelegenheiten informiert ist (Arbeitsanleitung zum Elternfragebogen: Dok.7, S. 292).

Der Rücklauf beträgt in der Experimentalgruppe 87,2 %, in der Kontrollgruppe 80,4 %. Die mittlere Rücklaufquote von 85 % (86 % inkl. jene Fragebögen, deren Code unkenntlich gemacht wurde) ist für eine sozialwissenschaftliche Befragung relativ hoch und läßt darauf schließen, daß die angesprochene Problematik die Eltern interessiert hat. Ein letzter Schritt in der Datenerhebung ist die Erhebung und Berechnung der relativen schulischen Leistung nach dem Versetzungszeugnis des Schuljahres 1974/75. Dies geschieht nach den Sommerferien im August 1975. Nach der Auswertung des LPS und der Errechnung der Prozentrangplätze in bezug auf die jeweilige Klasse (es werden alle Schüler berücksichtigt) ist die Vergleichbarkeit der Stichproben in Experimental- und Kontrollgruppe zu prüfen. Der Mediantest erbringt sowohl für die Leistungsfähigkeit als auch für die Prozentrangplätze bezüglich der Leistung keinen signifikanten Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe für die Leistungsfähigkeit $\chi^2 = 0{,}12$, $p = 0{,}75$ bei $N = 422$; Leistung nach Versetzungszeugnis $\chi^2 = 0{,}23$, $p = 0{,}65$ bei $N = 421$.

Zur Überprüfung der Hypothesen stehen nun folgende Stichproben zur Verfügung:

		Stufe 5	Stufe 7/8	Gesamt
Experimentalgruppe	Schüler	97	186	283
	Eltern	88	159	247
Kontrollgruppe	Schüler	63	75	138
	Eltern	46	65	111
Gesamtstichprobe	Schüler	16o	261	421
	Eltern	134	224	358

4.6. Auswertung der Daten und statistische Verfahren.

Die durch die Fragestellung der Untersuchung bzw. durch die in den Hypothesen angesprochenen funktionalen Beziehungen zwischen Eltern- und Schülervariablen bedingte Vielzahl von Variablen haben entscheidenden Einfluß sowohl auf den Vorgang der Datenzusammenfassung wie auch auf die statistische Auswertung.
Zunächst werden alle Daten der Schüler auf einen Codierungsbogen übertragen, ebenso die Daten aus der Elternbefragung. Durch eine entsprechende Anordnung des Codierungsrasters lassen sich leicht und übersichtlich die Summenscores bilden, bei gewichteten Daten mit Hilfe einer Folie, auf der die jeweiligen Gewichtungen abgelesen werden können. Ferner enthält der Schülercodierungsbogen einen Auswertungsraster für die Centilwerte des LPS (vgl. Dokumentation 8/9). Zur Weiterverarbeitung werden die für die einzelnen Variablen ermittelten Indikatorwerte für Schüler und Eltern zusammengefaßt und nach Klassen geordnet zusammengetragen (vgl. Dokumentation 1o). Die Identifizierung der Klassenzugehörigkeit erfolgt über die ersten drei Codeziffern. Von hier aus werden die Daten zur elektronischen Verarbeitung auf Hollerithkarten übertragen.

Zur Überprüfung der Hypothesen sind nun Eltern und Schüler nach ihren Indikatorwerten in den unabhängigen Variablen zu gruppieren. Eltern unterscheiden sich nach der Häufigkeit der Kontakte mit Lehrern in Klassenelternversammlungen und nach ihren Erwartungen an diese Kontakte. Schüler unterscheiden sich nach dem Grad des Dissenserlebens, nach der Güte des familiären Reizklimas und nach ihrer Leistungsfähigkeit, gemessen nach dem LPS.

Es werden die folgenden statistischen Operationen vorgenommen:

1. Berechnung von Rangkorrelationen über alle Variablen (Gebhardt,o.J.),
2. Berechnung der Mediane für die einzelnen Variablen über SPSS,
3. Aufsplitterung der Eltern- bzw. Schülerstichproben über bedingte Auszählungen (1).
4. Vergleich der Mittelwerte der abhängigen Variablen in den entsprechenden Subgruppen; Signifikanzprüfung über den Mediantest (SACHS, 1971, S. 230 - 237).

---

(1) Die Operationen 1 - 3 werden im Rechenzentrum der Universität des Saarlandes durchgeführt.

Insofern jene 15 % Schüler, für die keine Elterndaten vorliegen, sich weder nach Leistung noch nach Leistungsfähigkeit von der übrigen Stichprobe unterscheiden, wird zur Überprüfung der schülerbezogenen Hypothesen die Gesamtstichprobe N = 422 zugrunde gelegt. Wo es sinnvoll erscheint, wird bei der Überprüfung der Hypothesen nach zwei Altersgruppen differenziert: Stufe 5, Stufe 7 und 8.

4.7. Ergebnisse.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß unser Untersuchungsgegenstand keine experimentelle Versuchsanordnung zuläßt. Weder Eltern noch Lehrern kann vorgeschrieben werden, wie oft formelle Kontakte in Klassenelternversammlungen und anderen entsprechenden Veranstaltungen stattzufinden haben. Noch weniger kann vorgeschrieben werden, worüber bei solchen Veranstaltungen gesprochen werden darf und worüber nicht. So ist auch in der Experimentalgruppe keine systematische Beeinflussung der Häufigkeit der Klassenelternversammlungen möglich, wohl aber können, wie bereits beschrieben, mehr oder weniger systematisch Bedingungen geschaffen werden, die zu einer inhaltlichen Umstrukturierung der Klassenelternversammlungen hinführen.

Im Sinne einer quasi-experimentellen Versuchsanordnung muß also post hoc kontrolliert werden, wie sich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe bezüglich des Treatments unterscheiden. Die dazu notwendige Information geben die Elternvertreter der 18 in die Auswertung einbezogenen Klassen:
Danach wurden in den 10 Klassen der Experimentalgruppe 3 bis 4 (Ø = 3,6) und in den 8 Klassen der Kontrollgruppe 1 bis 2 (Ø = 1,7) Klassenelternversammlungen im Schuljahr 1974/75 angeboten.
In der Experimentalgruppe wurden also deutlich mehr formelle Kontaktmöglichkeiten angeboten. Ferner wurden diese in der oben beschriebenen Form vorstrukturiert.

Zur inhaltlichen Gestaltung der formellen Kontakte in der Kontrollgruppe kann nur soviel gesagt werden, daß eine vergleichbare Gewichtung und Schwerpunktsetzung auf Ziele und Inhalte des Unterrichts nicht stattgefunden hat. Die Ergebnisse zu den Hypothesen werden aber erst zeigen, wieweit das angestrebte Ziel erreicht wurde, die subjektive Zustimmung der Eltern und damit auch die vom Schüler wahrgenommene Zustimmung der Eltern dadurch zu erhöhen, daß vorrangig Ziele und Inhalte des Unterrichts zum Gegenstand von Gesprächen und Aussprachen in Klassenelternversammlungen gemacht werden.

Die Ergebnisse im einzelnen:

Hypothese 1:
Eltern, die häufig an Klassenelternversammlungen teilnehmen, sind in höherem Maße über schulisch relevante Vorgänge informiert als Eltern, die seltener an solchen Veranstaltungen teilnehmen.
Ergebnis: Der Zusammenhang ist hochsignifikant. Der Rangkorrelationskoeffiezient beträgt .29, T = 5,65 bei 356 DF.

Hypothese 2:
Eltern, die den Sinn von Lehrer-Eltern-Kontakten eher darin sehen, eigene Vorstellungen mit einbringen zu können, statt nur Informationen entgegenzunehmen, äußern sich in einem System, das diesen Erwartungen Raum schafft, zufriedener als vergleichbare Eltern an Systemen, für die dies nicht zutrifft.
Ergebnis: Der Anteil von Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen beträgt in der Experimentalgruppe 57,6 % (N = 143), in der Kontrollgruppe 54,5 % (N = 61).

Der Unterschied ist also nicht signifikant. Damit sind die Schüler-Eltern-Stichproben in der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe auch hinsichtlich der geäußerten Mitwirkungserwartungen vergleichbar.

Einzelergebnisse:

1) Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen äußern sich, unabhängig von der Häufigkeit des Besuchs von Klassenelternversammlungen, in der Experimentalgruppe eher zufrieden als vergleichbare Eltern in der Kontrollgruppe. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. (χ^2 = 3,59, p = 0,06, N = 204).
2) Eltern in der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe mit aktiven Mitwirkungserwartungen und überdurchschnittlichem Besuch von Klassenelternversammlungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich der geäußerten Zufriedenheit (χ^2 = 2,06, p = 0,14, N = 111).
3. Dagegen äußern sich Eltern in der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, die häufig an Klassenelternversammlungen teilnehmen und die keine Erwartungen an eine aktive Beteiligung haben, zufriedener als Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen (χ^2 = 4,86, p = 0,03, N = 178).
4. Eltern mit überdurchschnittlichen Kontakten und aktiver Mitwirkungserwartung äußern sich in Stufe 5 zufriedener als vergleichbare Eltern in der Stufe 7/8. Der Unterschied ist hochsignifikant.

(Für die Gesamtstichprobe: $\chi^2 = 18{,}48$, $p < 0{,}001$, $N = 111$,
für die Experimentalgruppe allein: $\chi^2 = 18{,}56$, $p \quad 0{,}001$, $N = 86$).

Das heißt:

1. Gemessen an der Zufriedenheitsäußerung der Eltern ist im Sinne der Hypothese kein Effekt des Treatments festzustellen.
2. Bei hoher Kontakthäufigkeit äußern sich Eltern mit passivem Rollenverständnis zufriedener als Eltern mit aktivem Rollenverständnis. Ferner gibt es einen Unterschied zwischen den Eltern der verschiedenen Stufen.

Hypothese 3:

Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben an einem System, an dem in Klassenelternversammlungen vor allem Ziele und Inhalte des Unterrichts zum Gegenstand offener Aussprache gemacht werden, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als vergleichbare Eltern in anderen Systemen.

Ergebnisse:

1) Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben, unabhängig von der Kontakthäufigkeit, in der Experimentalgruppe der Tendenz nach eher Kinder mit hoher Dissenserfahrung als vergleichbare Eltern in der Kontrollgruppe (für Stufe 7/8: $\chi^2 = 0{,}73$, $p = 0{,}40$, $N = 122$).
2) Eltern der Stufe 5 haben bei aktiven Mitwirkungserwartungen eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als Eltern der Stufe 7 und 8. Für die Experimentalgruppe ist der Unterschied hochsignifikant ($\chi^2 = 22{,}56$, $p = < 0{,}001$, $N = 143$).
Auch für die Kontrollgruppe ist der Unterschied signifikant ($\chi^2 = 6{,}03$, $p = 0{,}01$, $N = 61$).

Hypothese 4:

Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben an einem System, an dem in Klassenelternversammlungen Ziele und Inhalte des Unterrichts zum Gegenstand offener Aussprache gemacht werden, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als Eltern, die keine solchen Erwartungen haben.

Ergebnis: Für die Stufe 7 und 8 läßt sich durchgängig, also unabhängig von der Häufigkeit der besuchten Klassenelternversammlungen, ein zur Hypothese negativ signifikanter Unterschied nachweisen. Bei häufigem Besuch von Klassenelternversammlungen ($\chi^2 = 5{,}37$, $p = 0{,}02$, $N = 75$), bei geringem Besuch von Klassenelternversammlungen ($\chi^2 = 3{,}85$, $p = 0{,}05$, $N = 84$), unabhängig von der Häufigkeit von Klassenelternversammlungen ($\chi^2 = 8{,}90$, $p = 0{,}003$, $N = 159$).

Bewußt geweckte, dann aber frustrierte Elternerwartungen verstärken also das Gefühl der Ohnmacht und damit den Dissens.

Hypothese 5

Die Unzufriedenheit des Schülers steigt mit zunehmender Dissenserfahrung.

Ergebnis: Die Hypothese wird signifikant bestätigt. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt .64 (T = 15,74 bei 356 DF).

Bestätigt wird dieser Zusammenhang durch die Ergebnisse zum möglichen Einfluß der informellen Leistungsnorm auf das Leistungsverhalten des Schülers: über 80 % der Schüler geben an, daß ihre Kameraden Leistungen erreichen wollen, die gleich oder höher als die von Eltern und Lehrern erwarteten Leistungen sind. Nur 19,2 % der Schüler geben an, Kameraden zu haben, die auch zufrieden sind, wenn sie Leistungen bringen, die unter den Erwartungen der Lehrer und Eltern liegen. Für die restlichen 0,4 % fehlen die Angaben.

Hypothese 6

Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Ergebnis: Bei Berücksichtigung der gesamten Schülerstichprobe (N =421) ebenso wie bei der Berücksichtigung nur jener Schüler, deren Eltern aktive Mitwirkungserwartungen haben (N = 204), wird die Hypothese nicht bestätigt (χ^2 = 0,15, p = 0,65; χ^2 = 0,09, p = 0,75). Vergleicht man dagegen nur die Schüler der Stufe 5 miteinander, dann ist der Tendenz nach der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe (χ^2 = 1,96, p = 0,15, N = 160).

Hypothese 7

Die Anstrengungsbereitschaft des Schülers fällt bei zunehmender Dissenserfahrung. Sie fällt stärker bei ausgeprägtem als bei weniger ausgeprägtem intellektuellem Reizklima der familiären Umwelt.

Ergebnisse: Bei stark ausgeprägtem intellektuellem Reizklima der familiären Umwelt fällt die Anstrengungsbereitschaft bei zunehmender Dissenserfahrung signifikant ab (χ^2 = 9,45, p = 0,002, N = 203). Bei Schülern dagegen, die die familiäre Umwelt nur in geringem Maß als stimulierend, orientierend, belohnend, fördernd usw. erfahren bzw. im Fragebogen entsprechendes zum Ausdruck bringen, zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Anstrengungsbereitschaft und erfahrenem Dissens (χ^2 = 3,18, p = 0,07, N = 219).

Hypothese 8

Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Anstrengungsbereitschaft ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Ergebnis: Bezogen auf die Gesamtstichprobe der Schüler wie auch auf die Stichprobe jener Schüler, deren Eltern aktive Mitwirkungserwartungen haben, zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe (χ^2 = 0,13, p = 0,75, N = 422; χ^2 = 1,03, p = 0,31, N = 204).

Hypothese 9

Der Anteil der Underachiever ist, unabhängig vom erfahrenen intellektuellen Reizklima der familiären Umwelt,bei Schülern mit hoher Dissenserfahrung größer als bei Schülern mit geringer Dissenserfahrung.

Ergebnis: Die Hypothese wird signifikant bestätigt (χ^2 = 4,45, p = 0,03, N = 214 ; es werden nur die Schüler mit überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit in die Überprüfung der Hypothese einbezogen).

Hypothese 10

Der Anteil der Underachiever ist bei Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen in der Experimentalgruppe kleiner als in der Kontrollgruppe.

Ergebnis: Die Hypothese wird nicht bestätigt (χ^2 = 0,109, p = 0,75, bei N = 204). Der Anteil der Underachiever beträgt in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe zwischen 19 und 22 %.

Die referierten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Annahme eines funktionalen Zusammenhanges zwischen Dissenserfahrung einerseits und Zufriedenheit, Anstrengungsbereitschaft und adäquater schulischer Leistung andererseits wurde in allen Teilen signifikant bestätigt.
2. Nicht bestätigt wurde die Annahme, daß ein Mehr an Kontakten zwischen Lehrern und Eltern und anläßlich dieser Kontakte die Aussprache über Ziele und Inhalte des Unterrichts den Konsens zwischen Lehrern und Eltern erhöht und damit die Dissenserfahrung des Schülers mindert.

4.8. Interpretation und ergänzende Befunde.

Die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse hat sowohl den theoretischen Voraussetzungen im Vorfeld der Hypothesenbildung als auch dem verwendeten Prüfinstrument Rechnung zu tragen. Abgesehen davon, daß die Annahmen über den funktionalen Zusammenhang zwischen Dissenserfahrung und Leistungsverhalten bestätigt wurden, hat die Untersuchung des Schuljahres 1974/75 jedoch in erster Linie den Charakter einer Pilot-Studie. Ihr wichtigstes Ergebnis besteht wohl darin, daß sie den Untersuchenden auf die Komplexität des Forschungsfeldes Schule aufmerksam gemacht und in die Probleme "geplanter Veränderung" eingewiesen hat.

Was die theoretischen Annahmen im Vorfeld der Hypothesenbildung angeht, vor allem in bezug auf die Adäquatheit der Lehrer-Eltern-Beziehung im Rahmen des Innovationsvorhabens (vgl. 3.4.1 und 4.1.), werden die nachfolgenden Kapitel das theoretische Defizit aufdecken. Desgleichen wird auch die Naivität offenkundig, die hinter dem Treatment des Schuljahres 1974/75 stand. Beides zusammen ist dafür verantwortlich, daß die zentrale Hypothese, die sich auf die möglichen Auswirkungen des Treatments bezog - in der Zusammenfassung Punkt 2 - nicht bestätigt wurde. Auf einen anderen, methodologischen Mangel im Zusammenhang mit der Operationalisierung der Variable "aktive versus passive Elternrolle" wurde bereits hingewiesen (vgl.S.94).Im übrigen stützt sich die Interpretation auf die Aussageträchtigkeit der einzelnen Variablen bzw. auf die für sie ermittelten Indikatorwerte. Diesen liegen jeweils zwischen 8 und 32 Fragen zu relevanten Situationskomponenten zugrunde.

Um die Verläßlichkeit der Erhebungsmethode zu prüfen, wurden einzelne, inhaltlich vergleichbare Fragen in den Fragebogen aufgenommen. Die konsistente Beantwortung der Fragen 17 und 21 im Elternfragebogen - es liegt 100%-ige Übereinstimmung vor - läßt u.a. auf eine gewissenhafte Bearbeitung des Fragebogens schließen. Geht man ferner davon aus, daß Anonymität gewährleistet war und die Rücklaufquote mit 85% sehr hoch lag, dann sind unter Berücksichtigung der genannten methodologischen Vorbehalte die Untersuchungsbefunde dennoch durchaus interpretierbar, zumal bei der statistischen Verarbeitung des Datenmaterials jeweils nur eine Dichotomisierung der Variablen vorgenommen wurde (vgl.S.92 ff)

Hiernach fassen wir die Interpretation der Ergebnisse in drei Thesen zusammen:

1. Der durch Diskontinuität und mangelhafte Partizipation von Lehrern und Eltern an der Weiterentwicklung der Schulwirklichkeit bedingte

Dissens besteht unvermindert fort.

2. Die Neufassung der Beteiligungsrechte aller von der Schule Betroffenen im Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetz (1974) hat die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus in der intendierten Richtung nicht verbessert.

3. Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers am Gymnasium und die strukturellen Bedingungen des Systems Gymnasium sind als Angelpunkt der Überwindung des Dissenses zwischen Schule und Elternhaus anzusehen.

Zu 1.: Die Annahme, daß die Diskontinuität in den Zielen und Inhalten des schulischen Unterrichtes bei fehlenden Kontakten zwischen den Erziehungsträgern Eltern und Lehrern Widersprüche erzeugt, die vom Schüler als Dissens wahrgenommen werden, wird in der Untersuchung bestätigt. Aus den 18 Fragen zur Dissenserfahrung des Schülers sollen die vier Fragen mit der höchsten negativen Beantwortung dies belegen.

Frage 66: Hast du den Eindruck, daß deine Eltern alles für sinnvoll halten, was in den einzelnen Fächern durchgenommen wird?

43% aller Schüler beantworten diese Frage negativ.

Frage 77: Glaubst du, daß deine Eltern den Eindruck haben, in deiner Klasse hätten die Lehrer ihre Lieblingsschüler, die besonders rücksichtsvoll behandelt werden?

Die Frage wird ebenfalls von 43% der Schüler im negativen Sinne beantwortet.

Frage 78: Haben deine Eltern den Eindruck, daß die Lehrer allgemein auf die Schüler Rücksicht nehmen, besonders, wenn sie krank waren oder aus einem anderen Grund länger gefehlt haben?

33% der Schüler verneinen diese Frage.

Frage 65: Hast du den Eindruck, daß deine Eltern mit dem jetzigen Stundenplan unzufrieden sind? (Gemeint ist die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer)

31% der Schüler beantworten die Frage im negativen Sinne.

Während sich die Fragen 66 und 65 auf den Bedeutungsgehalt des Unterrichtsangebotes beziehen, d.h. auf den Sinn von Unterrichtsinhalten und die Gewichtung der einzelnen Fächer im Fächerkanon, haben die Fragen 77 und 78 das pädagogische Verhalten des Lehrers zum Gegenstand. Die Angaben der Schüler zur Frage 66 werden im Schulalltag immer wieder belegt:Eltern zeigen sich oft befremdet oder entrüstet über das, was in der Schule vorgeht,lassen das Kind aber gleichzeitig spüren, daß man die Kritik nicht laut sagen darf, wenn man sich keine Nachtei-

le verschaffen will.

Nach STRITTMATTER (1977, S.39) sind es 39% der Eltern, die nichts gegen die Meinung der Lehrer zu sagen wagen aus Angst, es könne ihrem Kind schaden (vgl. auch ZIEGENSPECK 1978, S.138)

Ziele und Inhalte des Unterrichtes werden vor allem dann, wenn sie i n t e r e s s i e r t e n Eltern nicht begründet werden können bzw. de facto nicht begründet werden, zum Konfliktstoff, der als solcher vom Schüler wahrgenommen wird und seine Leistungsbereitschaft und sein Leistungsverhalten beeinträchtigt.

Auch die bevorzugende oder besonders rücksichtsvolle Behandlung nur einzelner Schüler (Fragen 77 und 78) durch den Lehrer steht erfahrungsgemäß in Zusammenhang mit dem Grad der Bekanntheit und Vertrautheit zwischen dem Lehrer und den jeweiligen Eltern, und dieser wiederum hängt ab von der Häufigkeit und dem Inhalt der zurückliegenden Kontakte. Wir halten noch einmal fest:Die bloße Erhöhung der Kontakte zwischen Lehrern und Eltern in der Experimentalgruppe und die inhaltliche Neustrukturierung der Klassenelternversammlungen haben ihr Ziel, Konsens zu bewirken, n i c h t erreicht.

Wie das Ergebnis zur Hypothese 4 zeigt, haben vielmehr gerade jene Eltern Söhne mit geringer Dissenserfahrung, die auf eine aktive Partizipation in der Schule von vorneherein verzichten und sich nur um optimale Anpassung an die Schule bemühen (1). Eltern dagegen, die von ihrem Recht auf Partizipation Gebrauch machen wollen, vor allem, wenn sie dazu ausdrücklich ermutigt werden (Treatment), Eltern die eine erzieherische Kooperation mit der Schule anstreben und bereit sind, sich in diesem Sinne zu engagieren, werden in ihren Erwartungen enttäuscht, erleben verdeckt oder offen Widerstand oder gar mittelbar über den Schüler Repressionen. Und dies alles, nachdem gerade ein Schulmitbestimmungsgesetz in Kraft getreten ist, das den Eltern das Recht einräumt, "in Fragen der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben" (SchumG §36).

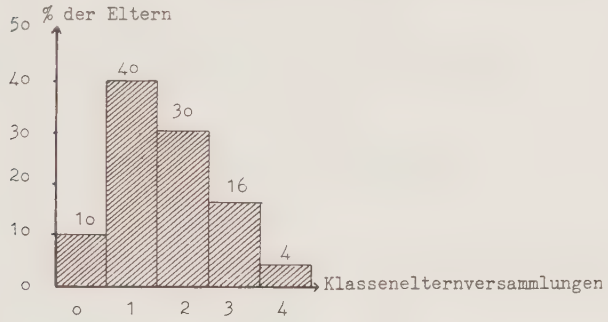
Zu 2.: Die Neufassung der Beteiligungsrechte brachte für die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus keinen erkennbaren positiven Effekt. Das deutlichste Anzeichen dafür ist die unverändert minimale Kontakthäufigkeit zwischen Lehrern und Eltern in Klassenelternversammlungen, in denen ja gerade"Informationen und Aussprache gemäß Satz1 und 3" stattfinden sollen (§36, Absatz 1).

---

(1) Nach ZIEGENSPECK (1978, S.138) trifft Letzteres auch noch für das Jahr 1978 zu.

Für die gesamte Stichprobe (N= 356)ergeben sich für die besuchten Klassenelternversammlungen folgende Häufigkeiten:

Abb. 4: Kontakte mit Lehrern in Klassenelternversammlungen im Schuljahr 1874/75.



Während in der Experimentalgruppe 56% der Eltern mehr als eine Klassenelternversammlung besuchten, sind es in der Kontrollgruppe nur 39%. Etwa die Hälfte aller Eltern hat also im laufenden Schuljahr 1974/75 höchstens eine Klassenelternversammlung besucht. Unter diesen Umständen überhaupt von Elternbeteiligung zu reden ergibt keinen Sinn. Wo aber liegen die Gründe für die unvermindert geringen Kontakte? Drei mögliche Gründe können belegt werden:

1. Lehrer, die zu Klassenelternversammlungen eingeladen werden, folgen in vielen Fällen dieser Einladung nicht, sei es, weil das Gesetz sie dazu nicht ausdrücklich verpflichtet oder weil sie keinen Sinn darin sehen. Diesem Umstand soll nun mit entsprechenden Ausführungsbestimmungen bzw. mit einer Novellierung des Gesetzes begegnet werden, so eine Auskunft des Kultusministeriums in der Tagespresse (SZ vom 3o.1.1977). Im zweiten Fall dürfte es schwer fallen, den Lehrer vom Gegenteil zu überzeugen, solange er sich nicht das Anliegen einer verstärkten Zusammenarbeit mit dem Elternhaus zu eigen gemacht hat und solange er nicht selbst geeignete Schritte unternimmt, die Kontakte mit den Eltern unter eine pädagogische Intention zu stellen.

2. Elternvertreter haben die Erfahrung gemacht, daß Klassenelternversammlungen nichts bewegen, daß es sich nicht lohnt, mehr Zeit und Mühe zu investieren (vgl. S.53 ff).

3. Auch dann, wenn Klassenelternversammlungen angesetzt sind, werden die Eltern häufig nicht darüber informiert, weil die Einladung auf der Strecke bleibt. Andererseits zeigen sie sich deshalb häufig nicht mo-

tiviert, solche Veranstaltungen zu besuchen, weil sie ja doch immer dasselbe zu hören bekommen und nicht selten mit den Schülern "auf die Anklagebank gesetzt werden". Wurden positive Erwartungen an eine sinnvolle Gestaltung von Klassenelternversammlungen geweckt, jedoch bald enttäuscht, bzw. nicht erfüllt, ergibt sich der gleiche Effekt.

Wir halten fest: Die neuen Beteiligungsrechte kommen nicht zum Tragen, wenn nicht jene Bedingungen realistisch bedacht werden, unter denen Partizipation und Kooperation stattfinden sollen. Bedenken dieser Art gab es allerdings schon vor der Verabschiedung des o.g. Gesetzes. So kritisiert die Arbeitsgemeinschaft der Landeselternbeiräte des Saarlandes, daß die Entwürfe nach wie vor von einer absolut hierarchischen Struktur des Schulwesens ausgehen (vgl.Elternkurier, 1.9.1972, S.3). Wenig später kommentiert der Landeselternbeirat die summarische Begründung für das Schulmitbestimmungsgesetz ,"daß die Schule ihren Unterrichts- und Erziehungsauftrag wirkungsvoller erfüllen könne, wenn Lehrer, Schüler, Erziehungsberechtigte usw. zusammenarbeiten" mit dem lapidaren Satz:

"Für ein solches Zusammenwirken scheinen bei dem Entwurf sämtliche Voraussetzungen zu fehlen" (Elternkurier, 2o.11.1972, S.1).

Zum Schuljahr 1974/75 tritt das Gesetz in Kraft, ohne erkennbare Wirkung. Um so mehr verwundert ein Brief der Landeselternvertretung der Gymnasien des Saarlandes vom 24.6.1976 an den Kultusminister, in dem die Meinung vertreten wird, "daß das Gesetz sich im großen und ganzen bewährt hat" (vgl.Elternkurier, 28.9.1976,S.3).Angemessener äußert sich m.E. zur gleichen Zeit der Bundeselternbeirat in einer Resolution u.a. folgenden Inhaltes:

Das Elternrecht gemäß Art.6 GG ist nach wie vor in keinem Land voll verwirklicht. Die Forderung nach wirklicher Mitbestimmung wird erneut mit Nachdruck erhoben.....
Es ist notwendig, die Entwicklung der Mitwirkungsfähigkeit von Schülern und Elternvertretern als besondere Bildungsaufgabe zu begreifen und entsprechend systematisch und auf breiter Grundlage durch Kommunen, Schulverwaltungen und freie Bildungsträger zu fördern" (vgl.Elternkurier, 29.11.1976 , Bericht zu einem Seminar vom 24.-26.9.1976).

Ob eine solche Forderung genügt, sei dahingestellt. Nach den Ergebnissen unserer Untersuchung ist jedenfalls festzuhalten, daß mit der formalen Garantie von Möglichkeiten der Einflußnahme sich nicht nur so gut wie nichts an der schulischen Situation geändert hat, sondern daß bei der Durchsetzung elterlicher Interessen eher zusätzliche Schwierigkeiten entstanden sind (vgl. auch BÖCHNER 1976, S.7).

Zu 3.:Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers am Gymnasium und

die strukturellen Bedingungen des Systems Gymnasium sind als Angelpunkt der Überwindung des Dissenses zwischen Schule und Elternhaus anzusehen.

Die Bemühungen um eine inhaltliche Neustrukturierung der Kontakte zwischen Eltern und Lehrern im Schuljahr 1974/75 gingen von der Annahme aus, daß Lehrer dann zu einem größeren Engagement bereit seien, wenn sie das Gefühl bekommen, daß Eltern sich nicht nur für Zensuren, sondern auch für die Ziele und Inhalte des Unterrichtes interessieren. Nicht zuletzt wurde angenommen, daß sich die Lehrer als Beamte des Staates das neue Schulmitbestimmungsgesetz nach Buchstabe und Geist zueigen machen und es als Chance zur Verbesserung ihrer beruflichen Arbeitsbedingungen begreifen würden.

Alle Aktivitäten des Treatments konzentrierten sich darum auf die Eltern. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß hier der eigentliche Trugschluß lag. Ohne die Beteiligung der Lehrer an der Entwicklung eines neuen Modus der kommunikativen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus sind diese Beziehungen nicht zu verändern (1) . Die Beteiligung des Lehrers setzt aber die Berücksichtigung der spezifischen Rolle des Lehrers bzw. die Berücksichtigung seiner Rollenkonfusion voraus (vgl.5.2.2.2. und die umfangreiche Literatur zur "Diffusität der Lehrerrolle" bei AREGGER 1976, S. 293), ferner die Berücksichtigung jener Bedingungen, unter denen er seinem Beruf nachgeht und die Berücksichtigung der herkömmlichen Praxis der Lehrer-Eltern- Kontakte. Es muß darum noch einmal ausdrücklich an das erinnert werden, was de facto den Lehrern der Experimentalgruppe im Treatment abverlangt wurde, nämlich

1. die Formulierung von Lernzielen,
2. die Angabe eines eindeutigen, objektiven Leistungskriteriums.

Lehrer haben sicher zu allen Zeiten in ihrem Unterricht Ziele verfolgt, auch wenn diese meist sehr allgemein gefaßt waren, z.B.:der Schüler soll Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Die Entwicklung curricularer Lehrpläne seit Beginn der 7o-er Jahre zielt nun aber darauf ab,realistische Lernziele (Lehrziele) zu formulieren, die vom Lehrer ernst genommen werden können und damit auch beim Schüler eine realitätsorientierte Motivation und einen höheren Lerneffekt erwarten lassen (vgl. KORNADT 1975, S. 131). Es werden dazu Ziele, Teilziele, Feinziele ope-

---

(1) Zu diesem Ergebnis kommt auch FEND (1977, S.227 ff), wenn er abschliessend die Person des Lehrers, seine Einstellungen und pädagogischen Alltagstheorien in einen engen Zusammenhang bringt mit der Möglichkeit von Veränderung im Bereich der Schule.Er weist auch darauf hin,daß gesetzliche Neuregelungen nur dann schulisches Leben verändern, wenn sie in entsprechendem "Geiste" bzw. "Klima" realisiert werden (S.216).

rationalisiert und taxonomisch geordnet, so, daß sie systematisch überprüft werden können (zur Problematik lernzielorientierter Leistungsüberprüfung vgl. KORNADT 1975).Jenen Lehrenden, die sich bereits im Verlauf ihres Studiums mit den Intentionen der Curriculumreform und der Curriculum-Theorie vertraut machen konnten,mußte das Ansinnen der Eltern, in Klassenelternversammlungen über Lernziele zu sprechen, zumindest vernünftig erscheinen. Die übrigen Lehrer konnten/mußten jedoch die Ausformulierung von Lernzielen für die Hand der Eltern eher als Zumutung empfinden (2).In beiden Fällen aber hat vermutlich das Ansinnen, sich vor und mit Eltern auf die Begründung des Unterrichtsangebotes einzulassen, Angst und Unsicherheit hervorgerufen. Wenn auch der dadurch erzeugte Unmut nach meinen Beobachtungen nur selten offen zum Ausdruck kam, so haben die Eltern in den Klassenelternversammlungen um so deutlicher erlebt, welche Sperren tatsächlich vorhanden sind und was man zu erwarten hat, wenn man ein "offenes Wort" wagt.

Nicht weniger problematisch war das Ansinnen, die Angabe eines eindeutigen objektiven Leistungs- bzw. Bewertungskriteriums zu erwarten. Wer bislang einen Lehrer fragte, wann er eine Arbeit mit "ausreichend" und wann mit "mangelhaft" bewerte, bekam in der Regel eine ausweichende Antwort. Es wurde bereits erwähnt, daß Leistungen und Noten zwischen Klassen derselben Stufe nicht vergleichbar sind.Hier will die Lernziel- orientierte Leistungsmessung Abhilfe schaffen. Ein Lehrer aber, der bereits durch den Begriff "Lernziele" irritiert wird, muß um so mehr verwirrt werden, wenn seine unter Umständen bereits über Jahrzehnte praktizierte Bewertungsmethode in Frage gestellt wird. Wenn auch der Text des Mitbestimmungsgesetzes expressis verbis vorsieht, daß Eltern über die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen zu informieren sind, so wurde doch de facto die Frage nach dem Leistungskriterium noch nach dem Inkrafttreten des Gesetzes von vielen Lehrern als eine Provokation empfunden, die entsprechende Abwehrreaktionen auslöste. Trifft man darüberhinaus noch auf die Auffassung, daß die Notengebung am Gymnasium ein notwendiges Selektionsinstrument sei, dann wird vollends deutlich, wie sehr

---

(2) Dies läßt sich auch daraus schließen, daß dort, wo etwas Vergleichbares gefordert wurde, z.B. im Rahmen der Freiburger Lehrplanreform (EBAC - Projekt), die betreffenden Lehrer eine intensive Einführung und begleitende Fortbildung erfahren haben (vgl. AREGGER 1974).

eine vernünftige Elternbeteiligung in der Schule und damit ein wünschenswertes Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus an den Gegebenheiten des Systems Gymnasium und der in dieses System integrierten Lehrerrolle abhängen.

Wenn KREUZER am Ende seiner historischen Strukturanalyse zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus feststellt, daß frühere Realisationsvorhaben zumeist an der nichtdemokratischen politischen Realität scheiterten, aber nicht ganz leicht auszumachen sei, worin die Hinderung für eine dem demokratisch pluralistischen Verfassungsstaat adäquate Schule heute noch liege (KREUZER 1977, S.266), dann ist m.E. die Antwort in der oben angedeuteten Richtung zu suchen. Wo die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern auf einen breiten Konsens in der Bewertung des Unterrichtsangebotes hin verändert werden soll, auf einen Konsens hin, der sowohl den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen als auch dem Schüler Rechnung trägt, da erweisen sich sowohl bürokratische Maßnahmen wie auch verordnete Reformen für sich genommen als untaugliche Mittel.Noch weniger Wirkung hat das bloß Deklamieren von bildungspolitischen Schlagworten oder heeren Erziehungszielen wie:demokratischer Unterricht, kompensatorische Erziehung, Chancengleichheit usw.

Die Initialzündung zur Überwindung des grundsätzlich noch fortbestehenden Dualismus zwischen Elternhaus und Schule (vgl. KREUZER 1977, S.267) muß m.E. an der Basis des jeweiligen Lehrerkollegiums ansetzen. Unser Untersuchungsbefund gibt zu der Annahme Anlaß, daß eine unserem Gemeinwesen adäquate, schülerorientierte und pädagogisch wünschenswerte Beziehung zwischen Schule und Elternhaus nur langfristig über eine Veränderung der Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsbereitschaft des Lehrers zu erreichen ist, denn daran scheiterten im Schuljahr 1974/75 letztlich die Bemühungen um eine offene, konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern.

Damit sind wir aber bei einem neuen Innovationsvorhaben, das in Verbindung mit dem des Jahres 1974/75 Gegenstand der weiteren Ausführungen sein wird.Ich habe mich persönlich Ende 1975 diesem neuen Innovationsvorhaben verpflichtet, weil es mir unerträglich schien (vor allem mit Blick auf den Gestaltungsraum von Schulen in freier Trägerschaft),die vorliegenden Ergebnisse auf sich beruhen zu lassen.

Bei dem neuen Ansatz soll eine doppelte Zielsetzung verfolgt werden. Zunächst sollen die Lehrer an einem bestimmten System auf geeignete

Weise zu einer berufs-, d.h. unterrichtsbezogenen Kommunikation und Kooperation "befähigt" werden. Dann und damit gleichzeitig sollen die Eltern so an der Unterrichtsplanung beteiligt werden, daß Bekanntheit, Vertrautheit und auf dieser Grundlage Konsens zwischen den Lehrern und Eltern zu einer effizienteren schulischen Praxis führen können. Vergegenwärtigen wir uns, daß jenes System, an dem die Innovation "durchgeführt" werden soll, die hierarchisch - bürokratische Struktur der gymnasialen Systeme überhaupt teilt, dann wird deutlich, daß wir es mit einer relativ hohen Innovationsrate zu tun haben, impliziert sie doch letztlich eine langfristige und tiefgreifende Einstellungs- und Verhaltensänderung auf Seiten der Lehrer wie der Eltern.

Soll dieses Vorhaben nur einige Aussicht auf Erfolg haben, dann bedarf es eines wissenschaftlich begründeten Vorgehens und, insofern menschliches Verhalten verändert werden soll, eines erheblichen Einsatzes persongebundener Energie über einen sgn. Änderungsmittler (change-agent).

Im folgenden Kapitel soll darum zunächst eine umfassende Diagnose aller im Rahmen unseres Innovationsvorhabens relevanten Elemente durchgeführt werden. Es folgt darauf aufbauend der Entwurf einer Optimierungsstrategie. In Kapitel 6 wird schließlich die Umsetzung dieser Strategie in einen Innovationsprozeß und dessen Evaluation referiert.

5. Optimierungsstrategie zur Senkung des Dissenserlebens.

Die Anwendung sozialpsychologischer und innovationstheoretischer Erkenntnisse bei der Beschreibung und Analyse schulischer Systeme ist relativ jung. Wegweisend sind v.a. Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Raum. Die nachfolgende Diagnose und Optimierungsstrategie, in den Grundzügen Anfang 1976 entworfen, stützt sich v.a. auf die Arbeiten von WATSON (1967), GUSKIN (197o), JOHNSON (197o), HAVELOCK (1971 und 1973) und EBELTOFT (1974). Im nachhinein hat AREGGER (1976) eine umfassende Analyse der innovationstheoretisch relevanten Literatur vorgelegt und die Erkenntnisse für den "Praktiker" in einer hilfreichen Weise systematisiert.

Wenn auch das Vorgehen nach alternativen Analyserastern, z.B. in Anlehnung an die drei Ebenen der Human-Relations- Bewegung (formale, informale und individuelle Ebene, vgl.AREGGER 1976,S. 84ff) oder in Anlehnung an die Organisationsanalyse (AREGGER 1976, S.93-97) oder entsprechend den von AREGGER zusammengestellten 79 innovationshemmenden und -fördernden Organisationsmerkmalen (S.218-23o) da und dort vielleicht zu einer differenzierteren Diagnose geführt hätte - entsprechendes gilt für die Wahl der Strategie - so soll in diesem Kapitel dennoch nur jene Diagnose referiert werden, die tatsächlich für das Vorgehen von März 1976 bis Juli 1977 handlungsrelevant war, d.h.die das Verhalten des Änderungsmittlers bestimmt hat. Wir folgen dabei im wesentlichen dem Diagnoseraster von HAVELOCK (1971) und seiner Problemlösungsstrategie für schulische Innovationen (1973, 1976) und konkretisieren die angesprochenen Diagnoseelemente an Hand von Fallstudien, Erfahrungsberichten, empirischen Untersuchungsbefunden (v.a.FEND 1977, STRITTMATTER 1977, ZIEGENSPECK 1978,) und eigenen Beobachtungen bezüglich der gegenwärtigen Schulwirklichkeit (Gymnasium). Auch im nachhinein scheint mir das Diagnoseraster von HAVELOCK, insofern es wie alle anderen nur heuristische Funktion hat, in unserem Fall deshalb besonders angemessen, weil es in der gebotenen Kürze Inhalt und "Empfänger" der Innovation in gleicher Weise aufzuschlüsseln vermag.

Demnach erfolgt zunächst eine Diagnose des Innovationsinhaltes (5.1.) und der "Empfänger-Systeme" (5.2. - 5.4.). Wir sprechen von zwei "Empfängersystemen", insofern die Eltern dem System Gymnasium im strengen Sinne nicht angehören, selbst dann nicht, wenn einmal der sgn."Schulge-

meindegedanke"(DORPFELD) Wirklichkeit werden sollte. Wir sprechen hier von"sogenannten Empfängersystemen", weil der intendierte Problemlösungsprozeß Lehrer wie Eltern in Art einer "partizipativ- konstruktiven Interaktion" (AREGGER 1976) aktiv in das Geschehen einbezieht.
Im Anschluß daran werden im Blick auf das in unserem Fall zu innovierende System weitere Diagnoseelemente aufgearbeitet und konkretisiert, die im Rahmen unseres Innovationsvorhabens eine Schlüsselstellung einnehmen werden (psychologische Bedingungen bei den Betroffenen, soziale Einflußstruktur des Systems und Rolle des Änderungsmittlers - 5.5.)Es folgt der Entwurf einer konkreten Innovationsstrategie (5.6.).

5.1. Diagnose des Innovationsinhaltes.

Unser Innovationsvorhaben bezieht sich sowohl auf die Erkenntnis- wie auf die Verhaltensebene. Lehrer und Eltern sollen nämlich erkennen,

1. daß sich im Zug der Bildungsreform der zurückliegenden zehn Jahre Ziele, Inhalte und Schwerpunkte schulischer Unterrichtspraxis zum Teil erheblich verändert haben,
2. daß Veränderungen einer plausiblen Begründung bedürfen, wenn sie wirksam werden wollen,
3. daß die Einstellung des Schülers zur Schule weitgehend abhängt von den Wertschätzungen der Eltern gegenüber der Schule und dem schulischen Unterricht, insbesondere bei Schülern bis Ende der Sekundarstufe I,
4. daß die vom Schüler erfahrenen Widersprüche in Zusammenhang stehen mit dem weitverbreiteten, mitunter bis zu Apathie und Resignation gesteigerten Desinteresse, gerade auch am Gymnasium, gefolgt von Leistungsversagen, Nichtversetzung usw.,
5. daß eine positive Wertschätzung v.a. bei interessierten Eltern davon abhängt, wie weit sie mit den Lehrern in Kontakt stehen und an Entscheidungen, die Veränderungen bezüglich der Unterrichtsinhalte, -ziele, -methoden usw. zum Inhalt haben, aktiv oder passiv beteiligt werden,
6. daß es nach alldem unerläßlich ist, für den Dialog zwischen Lehrern und Eltern neue Kontaktmöglichkeiten zu schaffen.

In bezug auf die Verhaltensebene sollen Eltern und Lehrer sich bereit finden, entsprechende Kontakte einzurichten und sie dann auch wahrzunehmen.

Es folgt eine detaillierte Diagnose des Innovationsinhaltes nach den sgn. General Factors (HAVELOCK 1971):Verbund/Relevanz (linkage), Struktur (structure), Offenheit (openess), Kapazität (capacity) und Belohnungswert (reward)(1).

5.1.1. Relevanz des Innovationsinhaltes (linkage).

Gefragt wird:
1. nach der Relevanz für die Betroffenen,
2. nach der inneren Stringenz,
3. nach der Beziehung zu vorausgegangenen Innovationsinhalten und
4. nach der Wissenschaftlichkeit des Innovationsinhaltes.

Zu 1.: Relevanz für die Betroffenen:
Insofern es um das Leistungsverhalten von Schülern in der Mittelstufe des Gymnasiums geht, um Leistungsversagen, auch erwartungswidriges Leistungsverhalten und um Möglichkeiten, diesem zu begegnen, fühlen sich Eltern wie Lehrer in gleicher Weise angesprochen. Es dürfte wohl den meisten Eltern bekannt sein, wie hoch die Ausfallquote am Gymnasium ist, daß nur ein geringer Teil der Schüler ohne Wiederholen zum Abitur kommt (vgl.WELLENDORF 1973, KORNADT 1975).Ferner erfahren insbesondere die Lehrer tagtäglich, wieviel Zeit und Energie in der Mittelstufe des Gymnasiums unnütz vergeudet wird. Nichtversetzungsentscheidungen scheinen weniger Probleme zu lösen als vielmehr neue zu schaffen, denn Disziplinprobleme gibt es in der Regel zuerst mit jenen Schülern, die als Repetenten eigene Wege gehen, um sich auf diese Weise Lob und Anerkennung zu verschaffen (vgl. PINKERT 1974).

Zu 2.: Innere Stringenz des Innovationsinhaltes.
Eltern wie Lehrer können persönlich nachvollziehen, daß man auch als Erwachsener in der Regel nur bereit ist sich solchen Aufgaben zu stellen, von deren Sinnhaftigkeit man überzeugt ist. Frage also: Warum sollten sich Schüler anders verhalten? Warum sollten sich Schüler für ein bestimmtes Fach oder für mehrere Fächer anstrengen, die von den Eltern als unnütz und nebensächlich angesehen werden bzw. in ihren Zielen und Inhalten teils oder ganz abgelehnt werden, auch wenn diese Ablehnung nicht immer ausdrücklich formuliert wird.

---

(1) Auf die General Factors "Proximity" und "Synergy" wird in der nachfolgenden Diagnose verzichtet, weil sie kaum weiterführende Informationen in die Diagnose einbringen.
Die General Factors nach HAVELOCK sind auch Bestandteil der 15 organisatorischen Faktorenbündel nach AREGGER (1976, S. 218 ff).

Zu 3.: Beziehung zu vorausgehenden Innovationsinhalten.
Nach Erkenntnissen der Innovationspsychologie werden Innovationsinhalte dann eher akzeptiert, wenn sie an bereits vertraute anknüpfen können. In unserem Fall ist unter Umständen mit einem Nachwirken der negativen Erfahrungen aus dem Schuljahr 1974/75 zu rechnen. Wie damals geht es auch jetzt u.a. um Lernziele und deren Begründung. Schon der Begriff "Lernziele" dürfte für einen Teil der Lehrer emotional negativ besetzt sein, da er mit Erfahrungen persönlichen Unvermögens und mit dem Gefühl der Überforderung assoziiert wird.
Zum anderen könnten auch die Eltern, deren Mitwirkungserwartungen einmal frustriert worden sind, aus der negativen Erfahrung heraus der Meinung sein, daß sich keine weitere Mühe mehr lohnt, daß man ja doch nichts zu bewegen vermag, es sei denn zum eigenen Nachteil.

Zu 4.: Die Wissenschaftlichkeit des Innovationsinhaltes.
Lehrer wie Eltern am Gymnasium lassen häufig erkennen, daß die Wissenschaftlichkeit von Aussagen zu psychologischen und pädagogischen Sachverhalten für sie von geringer Bedeutung ist. Sie scheint nur dann"ernst" genommen zu werden, wenn sie das eigene Verhalten, z.B. den eigenen Unterrichtsstil und das eigene Erziehungsverhalten bestätigt. Es mag viele Gründe dafür geben, daß psychologische Erkenntnisse keinen großen Kredit bei Lehrern haben. Ein Grund besteht sicherlich darin, daß sie nicht selten mit widersprüchlichen "wissenschaftlichen Aussagen" konfrontiert wurden und werden (1). So kann auch in unserem Fall angenommen werden, daß die Wissenschaftlichkeit des Innovationsinhaltes bzw. die theoretische Begründung der Hypothesen (funktionale Zusammenhänge) kaum einen im Sinne der Innovationspsychologie positiven Einfluß auf die Innovationsbereitschaft der betroffenen Lehrer und Eltern haben wird.

5.1.2. Struktur des Innovationsinhaltes (structure).

Es geht hier um die Kohärenz in der Form und in der Substanz. Gemeint ist damit die Frage nach dem theoretischen Hintergrund, nach den impliziten Wertentscheidungen, nach der Teilbarkeit, nach der wahrgenommenen Komplexität, nach der Mitteilbarkeit und Kompatibilität mit bestehenden Einstellungen und Normen (vgl. HAVELOCK 1971, 8 - 38 ff).

---

(1) FEND weist darauf hin, daß der"Praxisschock" bei vielen Junglehrern,d.h. die Erfahrung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zu einem Umdenken zwingt,das in eine generell theoriefeindliche Einstellung einmünden kann (1977, S.222 f).Zur Forderung praxisnaher Forschung vgl. auch BRUNER 1978, S.4o - 44.

Insofern sich der Innovationsinhalt auf einen komplexen Bedingungszusammenhang bezieht - Zufriedenheit, Anstrengungsbereitschaft und schulische Leistung des Schülers als Funktion der Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus - wird auch ein k o m p l e x e r theoretischer B e z u g s r a h m e n angesprochen. Dieser ist dennoch auch für den Laien nachvollziehbar, insofern er immer wieder an der täglichen Erfahrung verifiziert werden kann:

- Kinder identifizieren sich mit hoher Wahrscheinlichkeit mit jenen erwachsenen Bezugspersonen, deren psychologischer Belohnungswert am höchsten ist.
- Probleme werden dann am besten gelöst, wenn möglichst alle Betroffenen am Lösungsweg beteiligt wurden.

Problematischer als die Frage nach der Komplexität ist die Frage nach den i m p l i z i t e n W e r t e n t s c h e i d u n g e n des Innovationsinhaltes, insbesondere in bezug auf die Rolle des Lehrers.Er wird ja de facto aufgefordert, seinen Unterricht in Zielen und Inhalten zur Diskussion, gegebenenfalls zur Disposition zu stellen und zu begründen. Es ist zu vermuten,daß hier am ehesten Widerstand ansetzt, da das hohe Gut der "pädagogischen Freiheit" in Frage gestellt zu werden scheint. Begreift ein Lehrer außerdem noch das Gymnasium nach wie vor als Eliteschule, die an systemimmanenten Auslesemechanismen nicht vorbei kommt, so kann sich sein Widerstand auch an der Frage des objektiven Beurteilungskriteriums entzünden (Abrücken vom "Klassenmittel").
Es gibt aber auch unter den Eltern mit Sicherheit solche, die im Gymnasium die Schule der Elite bzw. für die Elite sehen, Eltern, die die strenge Auslese sogar erwarten -"es können doch nicht alle Abitur machen"- und die auch der Meinung sind, daß die Eltern sich aus der Schule heraushalten sollen.Letzteres scheint sogar durch die jüngste Entwicklung begünstigt zu werden (vgl. Ziele des Gymnasiums unter 5.2.1.)
Die eigentliche Wertproblematik, die eigentliche ethische Relevanz unseres Innovationsinhaltes besteht darin, daß die vom Elternhaus, der Schule und der Gesellschaft zu verantwortende Erziehung der heranwachsenden Generation angesprochen wird, fundamentale Sozialisationsbedingungen der Kritik unterzogen werden und damit implizite die Frage der Orientierung, die Sinnfrage gestellt wird.

Untersuchen wir weitere Strukturelemente des Innovationsinhaltes: Die innovationstheoretisch wünschenswerte T e i l b a r k e i t und die Möglichkeit der p a r t i e l l e n E r p r o b u n g der Innovation

ist von der Sache her möglich. Z.B. kann sie mit einem Teil der Jahrgangsstufen eines Systems, d.h. mit den darin vertretenen Lehrern, Schülern und betroffenen Eltern über einen zu verabredenden begrenzten Zeitraum (z.B.ein Jahr) erprobt werden.

Zu unterscheiden ist zwischen der tatsächlichen und der w a h r g e n o m m e n e n K o m p l e x i t ä t des Innovationsinhaltes.Es wird darauf ankommen, die Problematik mit den betroffenen Lehrern und Eltern schrittweise so zu entwickeln, daß die zu planenden Maßnahmen als logische Konsequenz aus der Problemdiskussion hervorgehen. Die Komplexität bezieht sich sowohl auf jene Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die gelernt werden bzw. verstanden sein müssen, bevor die Innovation zum Tragen kommen kann als auch auf die Zahl der Prozeduren, die auszuführen sind, um die Innovation langfristig wirksam werden zu lassen. Mit Rücksicht auf die bisherige Praxis der Eltern-Lehrer-Kontakte und mit Rücksicht auf den bereits einmal gescheiterten Versuch, sie zu verändern, bedarf gerade diesbezüglich die Innovationsstrategie einer sorgfältigen Planung.

Ein letzter Aspekt der Struktur des Innovationsinhaltes ist seine M i t t e i l b a r k e i t. In unserem Falle ist die Mitteilbarkeit nicht in erster Linie eine Frage der Formulierungskunst, wenn auch bereits wenige, unbedacht gebrauchte "Fremdworte" langfristige Bemühungen zunichte machen können, sondern vielmehr eine Frage nach der möglichst frühzeitigen Einbeziehung aller Betroffenen in den Problemlösungsprozeß.

5.1.3. Offenheit des Innovationsinhaltes (openess).

Unter der Offenheit verstehen wir die Anpassungsfähigkeit, die Durchschaubarkeit und die Demonstrierbarkeit eines Innovationsinhaltes.
Die wünschenswerte A n p a s s u n g s f ä h i g k e i t ist damit gewährleistet, daß die "Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung" bei gleichem Effekt in sehr unterschiedlicher Weise erfolgen kann.Eltern, die sich "nur" über die Begründung des Unterrichtsangebotes informieren lassen wollen, haben dazu ebenso die Möglichkeit wie jene ,die sich darüber hinaus aktiv an der Unterrichtsplanung beteiligen wollen, etwa dadurch, daß sie eigene Vorschläage einbringen oder zu dem zurückliegenden Unterricht Stellung nehmen. Unser Innovationsinhalt wird also durchaus den unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen bei den Eltern gerecht.
Auch in bezug auf den Lehrer ist der Innovationsinhalt "offen", d.h.er

legt den Lehrer nicht auf ein bestimmtes Verhalten fest. Hat aber ein Lehrer sich die Intention der Innovation einmal zu eigen gemacht, dann wird er von sich aus bemüht sein, in der Kommunikation mit den Eltern vornehmlich das zur Sprache zu bringen, was am ehesten zum Dissens Anlaß geben könnte.

D e m o n s t r i e r b a r im Sinne der Innovationspsychologie ist unser Innovationsinhalt jedoch nicht, wie man etwa den Prototyp einer Ware oder eines Produktionsablaufes vorzeigen kann. Selbst wenn in unserem Falle eine erfolgreiche Demonstration möglich wäre, etwa das Präsentieren zufriedener Eltern und Lehrer und anstrengungsbereiter Schüler, so würde die Demonstration m.E. bei einem außenstehenden potentiellen Adressaten der Innovation wenig bewirken, es sei denn, man würde ihm gleichzeitig Möglichkeiten eröffnen, mit der neuen Beziehungsqualität selber Erfahrungen zu machen. Alle Bemühungen haben darum solchen Initialzündungen zu gelten.

5.1.4. Kapazität des Innovationsinhaltes (capacity).

Innovationen, denen ein wissenschaftliches Design zugrunde liegt und in deren Vorbereitung genügend investiert wurde, sind auch in ihrer Wirkung eher effektiv. Ein Negativ-Beispiel dazu ist der Unterrichtsversuch des Schuljahres 1974/75.

5.1.5. Belohnungswert des Innovationsinhaltes (reward).

Der Belohnungswert einer Innovation wird in der Regel bemessen nach dem relativen Vorteil, der sich daraus ergibt, daß man den erzielten Effekt ins Verhältnis setzt zu dem, was investiert werden mußte (HAVELOCK 1971, 4 - 44 ff).
In unserem Fall kann zunächst nur abgeschätzt werden, was und wieviel zu investieren ist, z.B. an zusätzlicher Zeit. Ein Erfolg ist jedoch nicht vorausberechenbar. Nach dem bisher Ausgeführten wird zunächst sehr viel Zeit in Einzel- und Gruppengespräche zu investieren sein, um bei den Betroffenen ein entsprechendes Problembewußtsein zu wecken und zu vertiefen, um dann voranschreiten zu können zur gemeinsamen Formulierung und Erprobung einer Lösungsstrategie. Es werden voraussichtlich gerade am Anfang ungewohnte, unter Umständen Unsicherheit und Angst erzeugende Situationen eintreten, dann nämlich, wenn es daran geht, erst mit überwiegend fachfemden Kollegen und dann auch noch mit Elternvertretern über das Unterrichtsangebot zu sprechen. Überkom-

mene Einstellungen zum beruflichen Selbstverständnis werden in Frage gestellt werden und so Unsicherheit verbreiten. Weil die direkten und persönlichen Kontakte nicht ausreichen werden, wird in der Anlaufphase auch ein erheblicher Aufwand an schriftlicher Information betrieben werden müssen, der nicht zuletzt auch Kosten verursachen wird.

Hier Zeigt sich die grundsätzliche Problematik von Innovationen, die eine qualitative Veränderung der schulischen Wirklichkeit zum Ziel haben. Insofern kein berechenbarer Erfolg oder Lohn in Aussicht gestellt werden kann, wirksame Veränderungen in der Beziehungsqualität nur langfristig zu erreichen sind, ist eine ausgeprägte, problembezogene Motivation conditio sine qua non. Diese kann aber in einem bürokratisch verwalteten , anonymen System kaum Wurzeln schlagen.

Wenn sich auch der Erfolg unserer Innovation nicht vorausberechnen läßt, so lassen sich doch zumindest einige wahrscheinliche Vorteile benennen, z.B.: besseres Kennen der Schüler, Vertrautheit mit den Eltern und Unterstützung durch die Eltern, indirekte Vorbereitung des Unterrichtes und Rückversicherung zur Schülerangemessenheit des Unterrichtsvorhabens, Rückendeckung und Hilfe durch die Eltern bei Disziplinproblemen,u.s.w. Alle diese Vorteile müssen aber erst erfahren, persönlich erlebt worden sein, bevor sie auf der "Habenseite" verbucht werden können.

5.2. Diagnose des Systems Gymnasium als "Empfänger".

Die Diagnose des Gymnasiums als eines sozialen Systems zielt darauf ab, in Anlehnung an sozialpsychologische Erkenntnisse jene Voraussetzungen zu ermitteln, die im Hinblick auf unser Innovationsvorhaben bedeutsam sind und darum in der Innovationsstrategie berücksichtigt werden müssen. Es muß vorausgeschickt werden, daß es das System Gymnasium schlechthin nicht gibt. In jedem einzelnen System hängt die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, das Schulklima, hängen die Bedingungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit ab von den Persönlichkeitsmerkmalen der gerade vorfindlichen Menschen. Weiter ist vorauszuschicken, daß es eine systematische Analyse des Systems Gymnasium mei - nes Wissens bis heute nicht gibt (1) und daß dort, wo sich Ansätze dazu zeigen, die Frage nach der Objektivität zu stellen ist.

---

(1) AREGGER weist z.B. darauf hin, daß in der Innovationsforschung Ergebnisse zur Frage,"ob die Organisation Schule und deren Strukturen in Hinsicht auf permanente Innovationsaufnahme und -verarbeitung angelegt sind" selten sind.Weder die von ihm angeführten Arbeiten von AURIN (1972) und TESCHNER (1972) noch seine eigene (1976) beziehen sich speziell auf das Gymnasium, vgl.AREGGER 1976, S.22.

Es ist sicher von großer Bedeutung, ob jemand als Insider oder Outsider Schule beschreibt, ferner in welchem Status, mit welchem Interesse, durch welchen politischen oder ideologischen Filter jemand Schule beschreibt.
So macht es einen Unterschied, ob jemand, eine "wachsende Tendenz der Proletarisierung des Lehrerstandes"konstatierend, Lehrer aufrufen will, "als Lohnabhängige den Anschluß an die Arbeiterbewegung zu finden" (RÜSSELER 1977, S. 13o-135) oder ob jemand die Reformbemühungen der jüngsten Vergangenheit als gescheitert ansieht und an Erfahrungen der alten Reformschulen anknüpfend erklärt:

"Nur wenn 'Lernen und Leben' als untrennbar verstanden und verwirklicht werden, gibt es Chancen, daß die Schulen nicht ständig selbst die Misere erzeugen, die sie dann beklagen" (BECKER 1977, S. 14).

Auch die von mir selbst vorgenommene Beschreibung oder Diagnose ist interessengeleitet. Die Ausgangs- und Leitfrage soll darum noch einmal wie folgt umschrieben werden: Sind die im weitesten Sinne strukturellen Bedingungen im System Gymnasium und in den Beziehungen der Lehrer zu den Eltern so geartet, daß der Schüler das Bildungsangebot als bedeutsam erfahren und im unmittelbaren Umgang mit Lehrern, Schülern und Eltern unmittelbar odermittelbar Erfahrungen machen kann, die ihn befähigen z.B. zu Selbstvertrauen, Solidarität, Selbstkritik und anderen wünschenswerten Einstellungen und Verhaltensmustern?

In einem Versuch, schulische Wirklichkeit zu kennzeichnen - nicht differenziert nach Schularten - kommt STUBENRAUCH zu dem Ergebnis:

"Das Kollegium ist wie eine Schulklasse: eine zufällige Ansammlung von Individuen, durch Außenzwang zusammengehalten, ohne gemeinsames Bewußtsein, ohne Perspektive, nur durch das Alter von den Schülern geschieden und durch Herrschaftsfunktionen etwas anders als diese in die Pflicht genommen. Das Kollegium hat keine begrifflich artikulierte und aufgearbeitete Bestimmung seines Arbeitsplatzes und ist als Gesamtheit zu Handlungen unfähig, die über die Regulierung der eklatantesten Betriebsfriedensverstöße hinausgingen" (zitiert nach RÜSSELER 1977, S. 3).

Es wird sich zeigen müssen, ob diese nicht wenig provozierende Charakterisierung vor den Ergebnissen einer systematischen Diagnose bestehen kann. Wir folgen dabei wieder den von HAVELOCK unterschiedenen Diagnose -Elementen bzw. seinen Leitfragen zur Diagnose eines sozialen Systems (vgl. HAVELOCK 1973, S. 69).
Es geht in der Diagnose des Systems Schule ähnlich wie in der Sozioanalyse darum, die "Art der Beziehungen, die die Mitglieder zueinander,zur Organisation und ihren Zielen, Verfahrensweisen und Ordnungen und zur

Umwelt haben" (WELLENDORF 1977, S. 69) aufzudecken. Gleichzeitig geht es aber auch darum, offene und verdeckte Konflikte kenntlich zu machen und jene Diskrepanz aufzuzeigen, die sich auftut zwischen deklarierten Zielen und Werten einerseits und der Art, wie sie realisiert werden, andererseits. Es muß sich später zeigen, ob eine solche Diagnose tatsächlich hinreichend Aufschluß gibt über alle jene situativen Bedingungen, die beim Entwurf einer Optimierungsstrategie zu berücksichtigen sind, die die Dynamik einer selbständigen Weiterentwicklung und fortwährenden Selbsterneuerung in sich trägt (vgl. WATSON 1967, S. 29).

5.2.1. Ziele des Systems.

Was hinter den Begriffen Bildungsauftrag oder Zielsetzung des Gymnasiums in unserer Gesellschaft steht, ist in der Regel ebenso vage in der Formulierung wie umstritten in der Sache. Es handelt sich, wie auch FEND (1977, S. 81) ausführt um allgemeine Erwartungen, die vielfältige konkrete Interpretationen zulassen und deren normierende Wirkung für den Schulalltag klein sein dürfte.Auch KORNADT (1975, S.139) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß allgemeine gesellschaftsbezogene Lehrziele für die Verbesserung der täglichen Arbeit in der Schule vorerst unverbindlich bleiben und plädiert darum für fachnahe Qualifikationsbeschreibungen mit einem mittleren Allgemeinheitsgrad. Fragt man nun weiter, wie weit die unmittelbar betroffenen Lehrer und Eltern die Zielsetzung "ihrer Schule" auch reflektieren und diskutieren, und wie flexibel diese Zielsetzung ist auf dem Hintergrund der veränderten und sich auch weiter verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, dann wird deutlich, wie sehr die Schule im Vergleich zu anderen sozialen Systemen gerade in bezug auf die Zielsetzung ein "Unikum" darstellt.

Wenn Betroffene sich zu Zielen des Gymnasiums äußern, werden in der Regel unterschiedliche Zielebenen angesprochen, z.B. das akademische Fortkommen, die Selbstmotivation, das Erlernen von problemlösendem Verhalten oder auch die Persönlichkeitsentfaltung und geistige Gesundheit (vgl. WATSON 1967, S. 35).

Drei das Gymnasium betreffende Verlautbarungen aus jüngster Zeit sollen dies verdeutlichen:

1. "Thesen der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren zum Gymnasium heute" (unveröffentlichtes Thesenpapier vom 3o.9.1977)

These 2:

"Das Gymnasium hat sich von der Standesschule für das gebildete Bürger-

tum zur Schule für alle sozialen Schichten gewandelt. Es hat die Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft, was z.B. die Bildungsinhalte und die gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten betrifft, angenommen und bestanden. Es ist anpassungsfähig, aber nicht bis zur Charakterlosigkeit."

These 4 :

"Universität und Gymnasium bedingen einander....Wenn die Universitäten .....kaum noch eine angemessene Begegnung mit der Wissenschaft und der Lehrerpersönlichkeit zulassen, müssen wenigstens die Gymnasien in einem überschaubaren und personalen Rahmen die Erziehung zur Einübung in das wissenschaftliche Denken und die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf praktische Zwecke und Aufgaben leisten."

These 11 :

"Die Schule ist eine Instanz der Erziehung. Hier liegt die Zukunft des Gymnasiums. Erziehung geschieht in der Begegnung mit Personen und Sachen. Hierzu bedarf es einer Vielzahl von Freiräumen...."

These 12 :

"Die Schule ... ist ein Ort der Erfahrung und Begegnung, des Gesprächs und des Tun, der Arbeitsgemeinschaft und Geselligkeit, des Erstaunens, der Faszination, der Versenkung und des gemeinsamen angestrengten Nachdenkens ...Der Lehrer ... muß durch Zuwendung, Impuls, Hilfe, Hinweis, Beispiel, menschliches Leben vorleben."

2. Verlautbarung des Bundeselternbeirates - Ausschuß Gymnasium - zur Zukunft des Gymnasiums (13.1.1978). Hier heißt es u.a.:

"Zu den bewährten und notwendigen Schulformen gehört vornehmlich das Gymnasium in seiner Langzeitform. Das Gymnasium ist eine Form früher Differenzierung für alle Schüler mit der Befähigung zu theoriebezogenem Denken und wissenschaftlicher Arbeit. In einer Vielfalt von fachlichen Richtungen können Kinder jeder sozialen Herkunft das Abitur in personengebundenen Unterrichtsformen erwerben...." (Elternkurier, 31.1.1978, S.1)

3. Auszug aus dem Grundsatzstatut jenes Gymnasiums, das in unserem Zusammenhang als Versuchsschule (Experimentalgruppe) angesehen wird.

"Der Schüler ist zu befähigen zu einem lebenslangen, selbst zu kontrollierenden Lernprozeß...
Der Schüler soll über Erfahrungen im Unterricht und außerhalb lernen,

- seine eigenen und die Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer richtig einzuschätzen,
- anderem Denken und Verhalten gegenüber mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- mitwirken bei der Findung von Regeln, die das Zusammenleben human gestalten,
- Konflikten nicht ausweichen, sondern an ihrer Lösung mitwirken,
- die Sache des Schwachen zu vertreten."

Während das schon tot geglaubte Gymnasium zumindest in seinen offen pro-

pagierten Zielsetzungen scheinbar eine Renaissance erlebt, sind die Lehrer an den Gymnasien vollauf damit beschäftigt, sich in das Lernzieldickicht der neuen Curricula einzuarbeiten, um wenigstens den im Hinblick auf das Abitur vorgeschriebenen Mindestanforderungen zu genügen. Ungewiß bleibt für sie indes, welche neuen Schwerpunkte die in ihrem Fall zuständige fachdidaktische Kommission für das nächste oder übernächste Jahr ersinnt. Ober Ziele, die nicht im Lernzielkatalog vorkommen und per Test überprüft werden sollen bzw. überprüft werden können, wird ohnehin nicht (mehr) gesprochen.
Wer sich gestern noch für die Liquidierung des Gymnasiums einsetzte, geht heute ebenso in seine Klasse, um zu unterrichten wie jener, der noch nie etwas von Schulreform gehalten hat. Jeder Lehrer verfolgt so seine eigenen Bildungs- und Erziehungsziele und wird in der Regel weder von der Schulleitung noch von den Eltern, noch von den Kollegen danach gefragt, obwohl seine unausgesprochenen Ziele bis in die Bewertungsmethoden hineinwirken können. Die einzelne Klasse, der einzelne Schüler wird möglicherweise mit einer Vielzahl divergierender Intentionen und Zielsetzungen konfrontiert, die der sich wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeit mehr oder weniger Rechnung tragen (vgl.EBELTOFT 1974; GUSKIN 197o). Mit Blick auf die rapiden Veränderungen in der amerikanischen Gesellschaft fordert GUSKIN - und diese Forderung kann m.E. auf unsere Verhältnisse übertragen werden - die Neubestimmung der Ziele und Rollen der bestehenden Erziehungsinstitutionen (GUSKIN 197o, S. 139; vgl.auch KORNADT 1975, S. 1o.)

Schaut man nun aber zurück auf das auslaufende Jahrzehnt, dann ergibt sich gerade diesbezüglich eine merkwürdige Bilanz: während große Anstrengungen unternommen worden sind, bereits formulierte, kognitive Lernziele weiter zu präzisieren und während die Lernmittelindustrie Hochkonjunktur hatte, erschöpften sich die Bemühungen um eine erzieherische Neuprofilierung unserer Bildungsinstitutionen darin, die Emanzipation als oberstes Lernziel auszurufen und einen emanzipativen Unterricht zu fordern. Unklar bleibt bis heute, was darunter zu verstehen ist.

Inzwischen scheint das Nachdenken über den Erziehungsauftrag der Schule wieder eingesetzt zu haben, wenn auch programmatische Thesen allein noch keine Auswirkungen auf eine angemessene Neuorientierung haben werden. Ein gewichtiger Grund für die längst noch nicht überwundene Abstinenz in Fragen der Erziehung, der Erziehungsziele und deren Vor-

aussetzungen ist m.E. die bei vielen Lehrern und Eltern festzustellende, tiefgreifende Unsicherheit, deren Ursache VON HENTIG in der

"Koinzidenz der nicht verarbeiteten Säkularisierung mit den versachlichten und maßlos gewordenen Lebensformen der Industriegesellschaft"

sieht (VON HENTIG 1976, S.4o). Derselbe führt weiter aus, daß der Mensch vor ein Sinnvakuum gestellt wird, das er nicht füllen kann,

"während er gleichzeitig für jeden Unsinn in dieser Welt verantwortlich gemacht wird."

Es leuchtet ein, daß auf einem solchen Hintergrund die Erwartungen der Bildungsträger an die Erziehung und an die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen vorerst vage und widersprüchlich bleiben. Dies gilt bei gleichen Voraussetzungen auch für Gymnasien in freier Trägerschaft, gleich, ob sie sich als Alternative ausgeben oder nicht.
Weitere Gründe für die unzulängliche Auseinandersetzung mit wünschenswerten Bildungs- und Erziehungszielen und den daraus erwachsenden Dissens lassen sich aus den nachfolgenden Diagnoseergebnissen erschließen.

5.2.2. Struktur des Systems.

Die Diagnose der Struktur eines Systems hat u.a. Antwort zu geben auf die Fragen nach der Arbeitsteilung, der Rollenklarheit, der Rollenintegration, nach der Höhe und Verteilung der Belastung und nach der Flexibilität der Struktur. Zu den einzelnen Aspekten einige Anmerkungen:

1. Arbeitsteilung: Sie ist am Gymnasium vorprogrammiert durch den Fächerkanon und die Ausbildung derer, die den Unterricht in den einzelnen Fächern erteilen. Schon allein diese Spezialisierung auf ein begrenztes Aufgabengebiet bedingt die realtiv starre Organisationsform des Gymnasiums (vgl.EBELTOFT 1974, S. 14 ff). Der Einsatz der Lehrkräfte erfolgt über einen Koordinationsplan, auf den der einzelne Lehrer kaum Einfluß hat. Auch bezüglich der schriftlichen Leistungsüberprüfung müssen sich Lehrer am Gymnasium inzwischen unter ein teils selbst auferlegtes Diktat stellen. Da z.B. in der Mittelstufe des Gymnasiums bereits mehr als 3o Arbeiten im Halbjahr zu schreiben sind, wird zu Beginn des Halbjahres ein Arbeitenplan erstellt, um für den Schüler unzumutbare Kumulationen zu vermeiden. Arbeiten werden folglich dann geschrieben, wenn der Plan es vorsieht und nicht, wann der Fortgang des Unterrichtes dies nahelegt. Hat der einzelne Lehrer sich ferner noch in den Aufsichtsplan eingetragen, dann ist sein Schulalltag für ein halbes Jahr "geregelt". Kalender und Gong besorgen das übrige.

2. Rollendefinition: So vage und widersprüchlich, wie die Zielsetzung der Schule, ist auch die Umschreibung der Lehrerolle (vgl. S. 121). Für die sgn."Identitätsdiffusion" des Lehrers (WELLENDORF 1973) lassen sich verschiedene Ursachen anführen. Zunächst ist die Arbeit des Lehrers gekennzeichnet durch eine mehrdimensionale Verantwortlichkeit,z.B. gegenüber den Schülern, den Eltern, dem Grundgesetz, den vorgesetzten Behörden, der Öffentlichkeit, der Fachwissenschaft und nicht zuletzt gegenüber der Erziehungswissenschaft und Psychologie.
Insofern der Lehrer im beruflichen Vollzug in der Regel auf sich selbst angewiesen ist, müssen unvereinbare, widersprüchliche Erwartungen von ihm als besonders belastend erfahren werden, auch wenn er sich dessen nicht immer bewußt ist. Unvereinbar scheint nicht selten, gerade im Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe, was einerseits das Curriculum vorschreibt, andererseits als pädagogisch vertretbar und verantwortbar angesehen wird. Zwar hat der Lehrer prinzipiell die Möglichkeit, zu den vorgelegten Curricula Stellung zu nehmen - es ist sogar erwünscht - jedoch gibt es inzwischen sehr eindrucksvolle Beispiele dafür, wie begründete Einwände gegen den Umfang geltender Curricula zurückgewiesen werden, ja sogar die Lehrbefähigung der betreffenden Kollegen in Frage gestellt wird. Hier zeigt sich noch einmal in aller Deutlichkeit das Dilemma der curricularen Reform: auf der einen Seite kann eine sachgerechte Curriculum- Revision realistischerweise in der Regel nur von einer zahlenmäßig begrenzten Kommission geleistet werden, andererseits erscheint eine aktive Beteiligung aller Betroffenen an der curricularen Weiterentwicklung unerläßlich, soll der einzelne dazu befähigt werden, seinen Entscheidungs- und Handlungsspielraum sinnvoll zu nutzen (vgl. AREGGER 1974, 1976). Auch der erwünschte offene und rationale Dialog mit den Eltern über die Begründung des Unterrichtsangebotes wird m.E. davon abhängen, ob sich der Lehrer selbst mit den Zielen und Inhalten seines Unterrichtes identifiziert bzw. identifizieren kann.

In bezug auf die Rolle des Lehrers besteht ein weiteres Mißverhältnis zwischen der von ihm geforderten doppelten, d.h. fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Qualifikation einerseits und seiner Ausbildung andererseits.Auf entsprechende bildungsplanerische bzw. bildungspolitische Konsequenzen kann hier nicht eingegangen werden.

Vom Lehrer wird ferner ein hohes Maß an Mobilität und Flexibilität erwartet. Diese bezieht sich sowohl auf Veränderungen der Organisationsstruktur und die oben angesprochene Lehrplanrevision als auch auf den

konkreten Unterricht in der Klasse, der von ihm ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, schnelles und unmittelbares Reagieren fordert (vgl.ROSSELER 1977, S. 16 ff).

Wenn auch die Kennzeichnung des Lehrers als "gehorsames Vollzugsorgan" oder als "Haustier des Staates" (ERLINGHAGEN 1963; ROSSELER 1977) überzogen scheint, so soll abschließend doch festgehalten werden, daß eine Diskrepanz besteht zwischen der tatsächlichen Lehrerrolle und dem, was dem Lehrer an Eigenverantwortung de jure zugestanden wird, wie zwei Auszüge aus dem Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetz zeigen:

"Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler und beurteilt ihre Leistungen in eigener Verantwortung im Rahmen der für ihn geltenden Vorschriften und Konferenzbeschlüsse. Beschlüsse der in diesem Gesetz vorgeschriebenen Gremien dürfen die pädagogische Freiheit des Lehrers nur insoweit einschränken, als es zur Sicherung der Qualität des Unterrichtes, zur Vereinheitlichung von Prüfungs- und Bewertungsmaßstäben und zur Wahrung der Rechte des Schülers erforderlich ist" (SchumG § 5).

"Durch Mitbestimmung sowie durch Erfahrungs- und Meinungsaustausch in den Lehrerkonferenzen nimmt der Lehrer seine Mitverantwortung für die Leitung der Schule und für die Koordinierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule wahr" (SchumG § 6,1).

3. Rollenintegration: Trotz der Vielzahl der teils neu geschaffenen Konferenzen und Ausschüsse wie:Gesamtkonferenz, Teilkonferenzen, Klassenkonferenzen, Jahrgangskonferenzen, Fachkonferenzen, geschäftsführender Ausschuß und Beratender Lehrerausschuß (SchumG § 7) besteht in unseren Schulen, insbesondere auch an den Gymnasien, die Isolation zwischen den Kollegen im beruflichen Vollzug fort. Direkte Arbeitsbeziehungen sind die Ausnahme, quasi institutionalisierte, stabile Arbeitsbeziehungen fehlen gänzlich.
Die Gesamtkonferenz ist erfahrungsgemäß ein Zustimmungsgremium. Wenn auch z. B. die Koordinierung der Arbeitspläne und der Unterrichtsmethoden zu den Angelegenheiten der Gesamtkonferenz gezählt wird (SchumG § 8, Abs.3), so ist es doch unrealistisch, bei einer Häufigkeit von etwa 3 bis 4 Konferenzen im Jahr, bei dem meist umfangreichen Katalog an organisatorischen Fragen und Problemen und bei einer Besetzung von bis zu 8o Lehrern an eine Beratung bzw. Koordination unterrichtsbezogener Entscheidungen zu denken.

Anders verhält es sich bei den stärker inhalts- und unterrichtsbezogenen Fachkonferenzen. Hier fühlt sich der Teilnehmer schon eher kompetent, persönlich angesprochen und darum auch eher bereit, Probleme

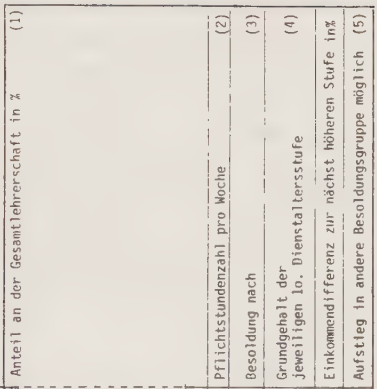
des eigenen Unterrichts zu artikulieren (vgl. RÖSSELER 1977, S.31). Für die tägliche berufliche Praxis haben jedoch auch die Fachkonferenzen m.E. keine allzu große Bedeutung. Sowohl die Unterrichtsplanung als auch die Unterrichtsführung und die Lernkontrollen bleiben ganz und gar Sache des einzelnen Lehrers. Ein Kuriosum besteht darin, daß bis zu einem Dutzend Lehrer in einer Klasse unterrichten, ohne daß sie von den Unterrichtszielen in den "benachbarten Fächern", d.h. von den Unterrichtszielen ihrer Kollegen wissen.

Ein weiterer Konferenztyp sind die Klassenkonferenzen. Mit ihnen verbindet man in der Regel die am wenigsten erfreulichen Erfahrungen. Wenn keine besonderen Disziplinarfälle zu verhandeln sind, treten die Klassenkonferenzen in der Regel nur zwei mal jährlich als Zeugnis- bzw. Versetzungskonferenzen zusammen. Der pädagogische Stellenwert dieser Konferenzen läßt sich schon daraus erschließen, daß für die einzelnen Klassen bei einer durchschnittlichen Schülerfrequenz nur etwa 2o - 3o Minuten im Zeitplan des Konferenztages vorgesehen sind. Gesprochen wird hier über Zensuren, weniger über Schüler.

Die fehlende Rollenintegration scheint mir die schwächste Stelle des Systems Gymnasium zu sein. Darüber kann nicht hinwegtäuschen, daß da und dort Unterrichtsmedien ausgetauscht werden. Erst recht wenn man nach der erzieherischen Zusammenarbeit in der Schule fragt wird deutlich, wie dysfunktional schulische Systeme in der Regel angelegt sind, wie wenig geeignet, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden.

Für die fehlende bzw. mangelhafte Rollenintegration werden unterschiedliche Ursachen verantwortlich gemacht. RÖSSELER (1977, S. 89) weist an erster Stelle hin auf die Statusunterschiede, die in einem Kollegium bestehen und auf die darin begründete hierarchische Struktur der Schule. Die Statusunterschiede ergeben sich nach seiner Auffassung aus den unterschiedlichen Lehrbefähigungen, den unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten, der unterschiedlichen Pflichtstundenzahl und der unterschiedlichen Besoldung. Die nachfolgende Übersicht versucht einen Einblick zu geben in die tatsächlich bestehenden Unterschiede zwischen den an den Gymnasien des Saarlandes hauptamtlich tätigen Lehrern (1977/78).

Abb. 5: Statusdifferenzen an saarländischen Gymnasien 1977 / 78.



	(1) Anteil an der Gesamtlehrerschaft in %	(2) Pflichtstundenzahl pro Woche		(3) Besoldung nach	(4) Grundgehalt der jeweiligen lo. Dienstaltersstufe	Einkommendifferenz zur nächst höheren Stufe in%	(5) Aufstieg in andere Besoldungsgruppe möglich
Oberstudiendirektoren (-innen)	2	24	A16	3878,	-	-	
Studiendirektoren (-innen)	14	24	A15	3442,	-11	Ja	
Oberstudienräte (-innen)	22	24	A14	3079.	-11	Ja	
Studienräte (-innen)	25	24	A13	2783,	-1o	Ja	
Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis	11	24	entspr.A13/14			Ja	
Studienassessoren (-innen)	11	24	A13	2783,	- -	Ja	
Gymnasial - und Realschullehrer (-innen)	1o	26	A13	2783,	- -	Ja	
Volksschullehrer (-innen)	5	26	A12	2491,	-1o	Nein	

Wenn z.B. RÜSSELER im Hinblick auf Gesamtschulen behauptet, daß Kollegen mit dem höchsten Einkommen die niedrigste Pflichtstundenzahl pro Woche haben und meist in den angenehmeren, motivierteren, leistungsorientierten und sich diszipliniert verhaltenden Klassen bzw. Kursen unterrichten, dann trifft diese Kennzeichnung für die Verhältnisse an saarländischen Gymnasien offensichtlich nicht zu. Wie die Übersicht zeigt, sind es nur etwa 15 % aller am Gymnasium tätigen Lehrer, die anstatt 24, 26 Stunden in der Woche zu unterrichten haben, die Einkommensverhältnisse sind realtiv homogen, und auch die Möglichkeit zum Aufsteigen in eine andere Besoldungsgruppe ist prinzipiell gegeben (vgl. Anmerkung 5).

---

(1) errechnet nach dem Philologenjahrbuch 1977, incl. Teilzeitbeschäftigte.

(2) Ermäßigungen sind geregelt in den Erlassen vom 1.7.197o (GMBL S.414) und vom 22.12.197o (GMBL 1971, S. 149).

(3) Eine Aufschlüsselung der Einkommensverhältnisse der Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis ist nicht möglich, es sei denn über Einsichtnahme in die Personalakte. Die Angabe "entspr.A13/14" basiert auf den Regelungen im"Erlaß betreffend die Eingruppierung der im Angestelltenverhältnis nach BAT beschäftigten Lehrkräfte an öffentlichen Schulen im Saarland" vom 15.12.197o (GMBL S.144) und Änderungserlaß (GMBL 1972, S.361).

(4) Fünftes Bundesbesoldungserhöhungsgesetz vom 18.8.1976,Bundesgesetzblatt I,S. 2197.

(5) Aufstiegschance des Gymnasiallehrers geregelt in:2.bes.Saarl.Laufbahn-VO in der Fassung der Änderungs-VO vom 17.3.1978 (Amtblatt 1978 S.274, §11).

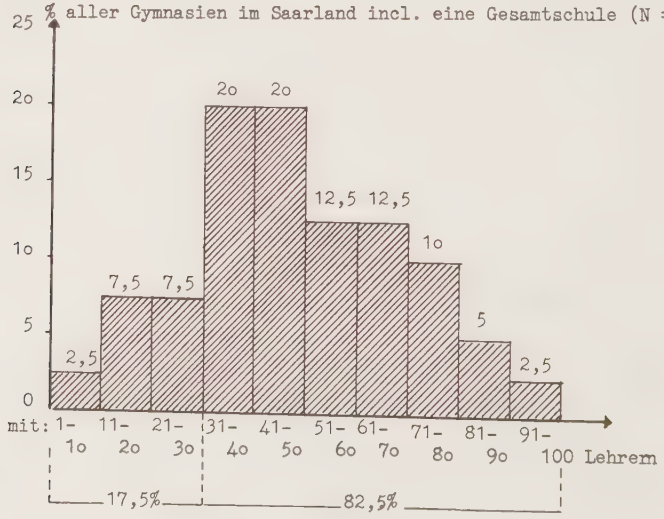
Wann immer am Gymnasium Deputatstunden gewährt werden, stellen sie für den jeweiligen Kollegen keine Vergünstigung im Sinne einer Gratifikation dar, sondern gleichen lediglich einen Teil der übertragenen Mehrarbeit aus.

Auch von einer streng hierarchischen Struktur des Gymnasiums kann nach geltendem Recht zumindest nicht mehr gesprochen werden. Denn es heißt im Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetz:

"Der Schulleiter leitet die Schule auf kollegialer Grundlage (§ 1o, Abs.3) nach den geltenden Vorschriften, den Anordnungen der zuständigen Behörde und den Beschlüssen der Gesamtkonferenz sowie der Schulkonferenz gemäß § 47,Abs. 2, Satz 3" (SchumG § 16, Abs.1).

Die hier angesprochene "kollegiale Grundlage" der Schulleitung bezieht sich in erster Linie auf die neu geschaffene Einrichtung des Beratenden Lehrerausschusses. Wie weit diese kollegiale Grundlage de facto im Schuljahr 1977/78 an den saarländischen Gymnasien besteht, soll hier kurz verdeutlicht werden. Abb. 6 gibt zunächst einen Einblick in die Größe der Kollegien.

Abb. 6: Größe der Kollegien an saarländischen Gymnasien,Schuljahr 77/78.



Geht man davon aus, daß in kleineren Kollegien, z.B. bis zu 3o Personen (= 17,5% aller Kollegien) die Aufgaben des Beratenden Lehrerausschusses durchaus auch von anderen Gremien bzw. von der Gesamtkonferenz übernommen werden können, so verbleiben 82,5% der Kollegien bzw. Gymnasien, in denen durch die Einrichtung eines Beratenden Lehrerausschusses die Funktionsfähigkeit des Systems wesentlich verbessert werden könnte. Es gibt jedoch im Schuljahr 1977/78, also 4 Jahre nach der Verabschiedung des Gesetzes, nur an 7 der 33 Systeme mit mehr als 3o Lehrkräften (= 21 %) einen sgn. Beratenden Lehrerausschuß und nur in 15 % der genannten Fälle ist er wirklich in Funktion (1).

Es mag sein, daß in einzelnen Fällen die Aufgaben des Beratenden Lehrerausschusses, v.a. Impulse der Basis in Entscheidungen der Schulleitung einzubringen, von anderen Gremien wahrgenommen wird. Dennoch scheint das Ergebnis symptomatisch für das überkommene Rollenverständnis bei einem Großteil der Lehrer am Gymnasium. Man hat sich offensichtlich daran "gewöhnt", daß Initiativen grundsätzlich nur "von oben" auszugehen haben.

4. Höhe und Verteilung der Belastung: Wenn die Behauptung aufgestellt wird, in kaum einem anderen Beruf sei der Streß am Arbeitsplatz so hoch wie im Lehrerberuf (ROSSELER 1977, S. 13), dann ist aber zu unterscheiden zwischen jenem Streß, der sich aus dem beruflichen Vollzug ergibt,z.B. durch Unterrichtsvorbereitung, permanentes Gefordertsein in mehr oder weniger großen und motivierten Klassen, Korrekturen usw. und jenem Streß, den die Lehrer an der Schule dadurch selbst verursachen, daß sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht zu einer arbeitsbezogenen Kommunikation und Kooperation finden. Auf diesem Hintergrund möchte ich VON HENTIG beipflichten, wenn er zu verstehen gibt, daß auch bei den Lehrern die L e b e n s p r o b l e m e jene überwältigen, die man für die beruflichen hält (1976).

Zu erinnern ist noch einmal an jene Belastung, die aus dem diffusen Rollenverständnis des Lehrers resultiert.Im übrigen scheinen mir pauschale Äußerungen zur Belastung des Lehrers an der Schule und durch die Schule problematisch und damit unzulässig zu sein. So kann z.B. die Be-

---

(1) Die Angaben stützen sich,soweit es um die Größe der Kollegien geht, auf das Philologenjahrbuch Saarland, Schuljahr 1977/78, und soweit es um die Einrichtung eines Beratenden Lehrerausschusses geht auf direkte Anfragen in allen saarländischen Gymnasien.

lastung durch die Unterrichtsvorbereitung für den Unterricht in der Reformierten Oberstufe von Fach zu Fach sehr verschieden sein. Auch die Unterscheidung zwischen schriftlichen und nichtschriftlichen Fächern tritt hier zurück vor dem Anspruchsniveau der Curricula, vor allem dann, wenn Lehrer sich in eine völlig neue Materie einarbeiten müssen.
Die Frage der beruflichen Belastung ist aber nicht zuletzt auch eine Frage des persönlichen Engagements des einzelnen Lehrers. In den beiden folgenden Beispielen ist auf diesem Hintergrund die unterschiedliche Belastung sogar wörtlich zu nehmen: während der eine Kollege nur mit einem Notenbuch in der Hand morgens das Schulgebäude betritt, sich dann aus seinem Schließfach das passende Lehrbuch herausholt und dann in die Klasse geht, hat der andere in einer gründlichen Vorbereitung sich "etwas einfallen lassen" und passende Medien vorbereitet, die er in einer großen Tasche von Klasse zu Klasse "mitschleppt", um sie zur gegebenen Zeit zur Hand zu haben.

Deshalb sind auch Untersuchungsergebnisse wie etwa die folgenden kaum interpretierbar. Nach einer Untersuchung von KNIGHT -WEGENSTEIN (1974, zitiert nach RÖSSELER 1977, S. 68 ff) fühlen sich 87,6 % der Lehrer überbeansprucht, 9,7 % halten die Belastung für richtig dosiert, 1,7 % fühlen sich noch nicht voll ausgelastet und 0,8 % geben keine Antwort. Auch die Untersuchung von STRITTMATTER (1977, S. 61 ff) gibt Aufschluß darüber, wie Lehrer ihre berufliche Belastung wahrnehmen (die hier wiedergegebenen Ergebnisse differenzieren nicht nach Schularten).

93 % der befragten Lehrer (N = 381) halten die Klassenfrequenzen für zu hoch; 92 % meinen, daß die Schule heute stärker als früher unter dem Druck der Öffentlichkeit stehe, immerhin 4o % äußern, sie könnten es sich nicht leisten, auf die langsamen Schüler einzugehen, da die schulischen Anforderungen heute so hoch seien;
5o % der Befragten sehen sich so sehr beruflich belastet, daß ihr Privatleben darunter leidet und über 7o % sehen sich durch die heutigen Lehrpläne und den zu schnellen Wechsel in den Lehrmethoden und Schulbüchern überfordert.

Auf das Problem der sozialen Belastung des Lehrers durch die Schule geht auch die Untersuchung von FEND (1977) ein. Die Ergebnisse dazu (Datenbasis aus dem Jahr 1973) scheinen mir jedoch nur noch bedingt verwendbar. So nehmen nur 4.8 % der befragten Gymnasiallehrer an, daß die Eltern oft unzufrieden sind (vgl. Ergebnisübersicht S. 153).Möglicherweise handelt es sich hier aber auch um eine Bestätigung unserer Hypothese, wonach der latente Dissens auf grund der fehlenden Kontakte nicht wahrgenommen wird oder auf grund des hohen Anpassungsdrucks auf Seiten

der Eltern nicht zum Ausdruck gebracht wird .

Fragen wir also im Rahmen der Diagnose der innovativen Potenz unserer gymnasialen Systeme nach der noch freien Kapazität auf Seiten der Lehrer, dann lassen die oben referierten Ergebnisse m.E. noch keine unmittelbaren Schlüsse zu. Innovationspsychologisch bedeutsam ist in jedem Fall auch, wie die Betroffenen die V e r t e i l u n g der Belastung in ihrem System wahrnehmen und mir scheint auch, wie weit sie sich der Ursachen ihrer beruflichen Belastung bewußt sind.

5. Flexibilität der Struktur: Es geht um die Frage, wie weit, wie schnell und damit wie wirksam sich schulische Systeme als Bildungs- und Erziehungseinrichtungen auf neue Aufgaben, Erfordernisse und Probleme einstellen können, etwa auf neue Lehrpläne, auf die "Segnungen" der instrumentellen Vernunft - Fremdsteuerung infolge unbewältigten Fortschritts - auf die Gefahr der emotionalen Verarmung infolge veränderter primärer Sozialisationsbedingungen usw.
Der folgende Versuch einer Bilanz überzeichnet keineswegs, wenn man sich die schulische Wirklichkeit näher ansieht:

"Wir wollten z.B. Differenzierung, weil wir glaubten, daß wir so den einzelnen Schüler besser fördern könnten. Und was ist daraus geworden? Ein perfektes Auslese-System. Wir wollten z.B. viele Wahlangebote, unter denen Schüler etwas finden sollten, das für sie Bedeutung hätte oder auch nur interessant wäre. Und was ist daraus geworden? Selbst Drachen bauen, Kuchen backen oder fotographieren hat sich inzwischen zum Unterrichtsprojekt aufgeplustert - in curricula curriculorum,Amen. Wir wollten z.B. eine neue Schule mit Kollegen, Schülern und Eltern gemeinsam machen. Und was ist daraus geworden? Konferenzen, Ausschüsse, Kommissionen, Berge von Blaudrucken, alle geben Stellungnahmen ab, keiner hört wirklich zu, was der andere sagt, es sei denn, um beim Gegner einen schwachen Punkt zu finden; die Verwaltung mit ihrer Bürokratie funktioniert entweder gar nicht oder gerade so, daß sie uns erstickt" (STUBENRAUCH 1976, zitiert nach BECKER 1977, S. 1o).

Die Frage nach der Flexibilität einer Bildungs- und Erziehungsinstitution ist primär eine Frage der Einsicht der Mitglieder des Systems, aus welchem Anlaß, mit welcher Begründung, auf welches Ziel hin neue Wege zu beschreiten sind. Ob es zu einer erzieherisch wirksamen Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern kommt, ob die Arbeit in Konferenzen und Ausschüssen tatsächlich ein System in die Lage versetzt, seinen Auftrag zu erfüllen, ob Chancen ergriffen werden, das Vertrauen zwischen den Lehrern und zwischen den Lehrern und Eltern zu vertiefen, ob Mitglieder eines Systems selbst Fortbildungsveranstaltungen initiieren, ob Lehrer aus pädagogischer Verant-

wortung zu vorgelegten Curricula oder Lehrplänen kritisch Stellung nehmen oder sich aus Angst vor Sanktionen vor ihnen beugen, ob latente Konflikte in der Schule gelöst oder eher potenziert werden, dies alles hängt wesentlich von der Qualität der menschlichen Beziehungen am System Gymnasium ab und damit vom Wissen um eine gemeinsame Aufgabe und eine gemeinsame Verantwortung.

5.2.3. Offenheit des Systems.

Es geht hier um die folgenden Fragen:
- Wie weit läßt das System eine Kommunikation zwischen den Beteiligten zu ?
- Läßt die Kommunikation es zu, daß auch persönliche Gefühle, Empfindungen, z.B. Enttäuschungen, Ängste us.w. offen zum Ausdruck gebracht werden können?
- Wie weit sind die Mitglieder des Systems offen für Anregungen, die entweder aus den eigenen Reihen oder auch von außen an das System herangetragen werden?
- Wie weit werden überhaupt jene Probleme erkannt, an deren Lösung die Mitglieder eines Systems mitwirken sollen?

Die Frage der Offenheit eines Systems ist ferner die Frage nach der Risikobereitschaft der einzelnen, eine Frage auch der Bereitschaft des einzelnen, die eigene Offenheit, Empfänglichkeit und Sensibilität fortwährend selbst zu überprüfen.

Ein Teil dieser Fragen ist bereits beantwortet. Wir beschränken uns deshalb hier auf einige Ergänzungen. Insofern unsere Schulen in der Regel Halbtagsschulen sind, beschränkt sich der Kontakt zwischen den Lehrern eines Systems weitgehend auf die Pausen und die Konferenzen. Es leuchtet ein, daß die wenigen Minuten gemeinsamer Pause, wenn sie nicht schon durch andere Verpflichtungen ausgefüllt sind, kaum zu einem arbeitsbezogenen Meinungsaustausch anregen. Aber auch die Konferenzen sind nicht eigentlich Ort offener Kommunikation. Sie gleichen oft eher Ritualen, die man über sich ergehen läßt. Es wird mehr vorgetragen als zusammengetragen (Kon-ferenz!). Am ehesten noch scheint eine offene Kommunikation in Gang zu kommen, wenn Lehrer sich außerschulisch treffen, auch wenn der Anlaß rein geselliger Natur ist.

Zum Inhalt der Kommunikation bemerkt ROSSELER (1977, S. 26), daß sich die Interaktion zwischen den Kollegen meist nur auf Privatgespräche, auf Beifalls- bzw. Mißbilligungskundgebungen beschränkt.Dem scheinen

Befragungsergebnisse des Jahres 1977 (STRITTMATTER 1977, S. 58) auf´s erste zu widersprechen.

> 82 % der Lehrer geben an, daß sie mit der kollegialen Zusammenarbeit (Austausch über pädagogische Probleme, Austausch von Material und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung...)zufrieden sind (1). Andererseits sind 67% der Ansicht, daß ihre Kollegen Disziplinschwierigkeiten nicht gern zugeben, 61 % sind der Meinung, daß sich in der Schule zur Klärung fachlicher Probleme zu wenig Zeit bietet und 68 % der Lehrer geben zu, daß sie manchmal weniger Hausaufgaben aufgeben würden, wenn sie wüßten, wie umfangreich die Hausaufgaben der Kollegen sind.

Ob die Kommunikation zum Bestandteil einer umfassenden Kooperation wird, hängt nach HAVELOCK von den psychologischen Komponenten der Situation ab. Danach wird die Kommunikation eher behindert, wenn ein starkes Bedürfnis nach Stabilität vorhanden ist (need for stability), wenn der einzelne sich bedroht fühlt (personal threat), wenn es einen ausgeprägten Standesdünkel gibt (local pride) und schließlich auch bei ungünstigen ökonomischen Voraussetzungen (economic conditions , HAVELOCK 1971, 6 - 7).
Wenn wir dies berücksichtigen, dann bietet eine Zeit, in der die Schule hinter den gesellschaftlichen Veränderungen herhinkt bzw. wünschenswerte Reformen nicht zum Tragen kommen, eher ungünstige Voraussetzungen für eine offene Kommunikation. Unbewältigte Diskontinuität bewirkt eine persönliche und berufliche Unsicherheit. In einer solchen Situation werden aber Informationen und Initiativen "von unten" nur dann auf den Weg geschickt, wenn sie als hieb- und stichfest angesehen werden (vgl. HAVELOCK 1971, 6 - 23).Man hat Angst, sich mitzuteilen, Angst auch davor, als nichtkompetenter Professioneller entdeckt zu werden (GUSKIN 197o, S. 147 ff). Von hierher läßt sich auch erklären, warum Lehrer und Eltern sich so schwer tun, miteinander über gemeinsame erzieherische Anliegen und Vorstellungen zu sprechen. Wo Unsicherheit und Ungewißheit das Feld beherrschen, muß derjenige, der Initiativen ergreifen will, damit rechnen, daß er auf der Strecke bleibt. Selbst wenn mutige Ansätze von der einen oder der anderen Seite erste deutliche positive Wirkungen zeigen, gehen diese in einem kommunikations- und strukturarmen System leicht unter.

---

(1) Wie STRITTMATTER so stellt auch FEND (1977, S. 128 ff) im Zusammenhang mit ähnlich positiven Ergebnissen, vor allem bei Gymnasiallehrern, die Frage nach der sozialen Erwünschtheit der Angaben.

Je mehr Reformen über die Köpfe der Lehrer hinweg betrieben werden, d.h. je weniger Lehrer beteiligt werden an Entscheidungen, die für ihren beruflichen Vollzug relevant sind, um so ausgeprägter ist die Angst vor persönlichem Autonomieverlust, je stärker aber auch die Angst, sich auf eine Kommunikation einzulassen, die eventuell einen Kompromiß erfordert, durch den man einen weiteren Teil persönlicher Autonomie aufgeben muß (vgl. WATSON 1967, S. 37).

Ein weiterer Hinderungsgrund für eine offene Kommunikation gerade in den formellen Konferenzen besteht darin, daß das Ergebnis schon festliegt, bevor man begonnen hat. Ferner wird eine aktive und konstruktive Beteiligung aller dadurch blockiert, daß bei den Wortführern nicht selten sehr unterschiedliche, eigennützige Motive wahrgenommen werden. Da gibt es persönliches Verantwortungsgefühl neben Rangplatzstreitigkeiten, Profilierungszwang neben öffentlicher Image-Pflege, Abwehr- und Verteidigungsmechanismen neben Ausgleichs- und Konfliktvermeidungsbedürfnissen (vgl. ROSSELER 1977, S. 24 ff).
Bislang scheint ein weitgehend passives Verhalten im System Gymnasium eher belohnt zu werden: derjenige, der sich anpaßt, keine Fragen stellt, keine Position bezieht, allen Recht gibt, sich wenig engagiert und unverbindlich bleibt, erlebt die wenigsten Konflikte.

"Es wird erwartet, daß man wechselseitig den Unterricht des Kollegen unangetastet beläßt und die Effektivität des Unterrichts ungeprüft unterstellt" (RÜSSELER 1977, S. 1o2).

Hier wird erneut deutlich, wie sehr im System Gymnasium Zielkonfusion, Strukturarmut und mangelnde Offenheit in einer Wechselwirkung stehen, der Art, daß e i n e negative Bilanz d i e a n d e r e nach sich zieht. Immer wieder zeigt sich das krasse Mißverhältnis zwischen dem Anspruch und dem Auftrag einerseits und den unzulänglichen Systembedingungen andererseits, für die aber letztlich nicht die Administration oder der Gesetzgeber, sondern die Betroffenen selbst verantwortlich zu machen sind.

5.2.4. Kapazität des Systems.

Zu fragen ist: Welche Ressourcen stehen unseren Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und speziell dem Gymnasium zur Verfügung und wie weit entscheiden sie mit darüber, ob diese Institutionen ihrem Auftrag gerecht werden oder nicht?
Jedes Optimierungsvorhaben muß sich darum in einer realistischen Be-

standsaufnahme der vorhandenen und wünschenswerten Ressourcen vergewissern. Darunter zählen nach HAVELOCK: Personal, Zeit, Geld, Material, Einrichtungen und Anlagen, Möglichkeiten der Fortbildung, Möglichkeiten der Auswahl geeigneter Mitarbeiter, Sachverstand, Selbstvertrauen usw. Die verfügbaren Ressourcen eines schulischen Systems hängen weitgehend davon ab, was der jeweilige Träger als notwendig erachtet und was er in diesem Sinne zu investieren bereit ist.

Versuchen wir an einigen Aspekten zu illustrieren, über welche Ressourcen Gymnasien in unserem Lande verfügen (diejenigen privater Träger sind in der Regel damit vergleichbar).

1. Personal: In den 41 Gymnasien des Saarlandes kamen im Jahr 1976 auf 36.636 Schüler 1.821 hauptberufliche Lehrer, das sind etwa 2o Schüler auf einen Lehrer (vgl. Statistische Kurzinformationen 1977). Der Versuch z.B., in der Eingangsstufe kleinere Klassen zu bilden, scheitert daran, daß die Kultusbehörde nicht bereit (oder nicht in der Lage)ist, den dadurch sich ergebenden Lehrer-Mehrbedarf abzudecken.

2. Zeit: Die Wochenpflichtstundenzahl für Lehrer, ebenso die Vergabe von Deputatstunden ist per Erlaß geregelt (vgl.S. 141).Z.B. ist die Vergabe von Deputatstunden an Lehrer der gymnasialen Oberstufe so geregelt, daß bei 7 bis 13 Stunden pro Woche eine, bei 14 bis 2o Stunden zwei und bei mehr als 2o Stunden in der Oberstufe drei Deputatstunden bewilligt werden. Wie bereits ausgeführt, decken Deputatstunden meist nur einen Teil der faktischen Mehrbelastung ab. Ein Musterbeispiel dafür und zugleich ein Kuriosum stellen die zwei Deputatstunden dar, die nach dem noch geltenden, wenn auch nicht praktizierten Erlaß zu Einrichtung eines Beratungssystems dem sgn."Beratungslehrer" ab dem Schuljahr 1978/79 eingeräumt werden sollen (vgl.GMBL 1977, S.629 ff). Das Kuriosum besteht darin, daß man dem Beratungssystem einerseits einen sehr hohen Stellenwert beimißt - übrigens stimmen auch 84 % der Lehrer der Auffassung zu, daß jeder Schule ein Beratungslehrer zur Verfügung stehen sollte (STRITTMATTER 1977) - daß aber andererseits durch die Regelung der Arbeitsbedingungen des Beratungslehrers das genaue Gegenteil bewiesen wird. Dies gilt unabhängig davon, wieviel Zeit überhaupt Lehrer in ihrem Beruf aufwenden müssen. Wenn auch KNIGHT -WEGENSTEIN eine Arbeitszeit von 54,4, Stunden pro Woche errechnet hat - das sind 46,1 Stunden bei Berücksichtigung eines "normalen" Urlaubs - und wenn derselbe zu dem Ergebnis kommt, daß 87 % der Lehrer sich bereits

überbeansprucht fühlen, so scheint mir dennoch eine generelle Beantwortung der Frage nach der tatsächlichen Arbeitszeit des Lehrers aus den o.g. Gründen nicht möglich zu sein. Es läßt sich darum auch nicht abschätzen, wieviel Zeit bei Lehrern des Gymnasiums im Hinblick auf zeitaufwendige Innovationen tatsächlich noch verfügbar ist. Wer 54,4 Stunden Arbeitszeit pro Woche errechnet und daraus die Forderung nach einer Senkung der Arbeitszeit ableitet, sollte sich zunächst einmal fragen, wofür ein Lehrer diese Zeit aufwendet bzw. aufwenden muß.

3. Material, Einrichtungen, Anlagen usw.: Schon ein flüchtiger Vergleich zwischen mehreren Gymnasien zeigt, daß es erhebliche Unterschiede in der Ausstattung gibt - FEND ermittelte einen signifikanten Unterschied allerding nur zwischen Gesamtschulen und Realschulen (1977, S. 15o ff) .Unter Ausstattung im weitesten Sinne fassen wir:
- Raumkapazität und architektonische Konzeption, -Lehr-und Lernmittel, - Einrichtungen für den außerschulischen Kontakt der Lehrer und der Schüler, - Technologie in der Verwaltung, - Vervielfältigungsgeräte zur Herstellung von Unterrichtsmaterial (Kopiergeräte, Spirit-Umdrukker, Offset-Drucker, Geräte zur Herstellung von Folien für den Overheadprojektor usw.),- Geräte für den Einsatz im Unterricht wie Filmprojektoren, Diaprojektoren, Tonbandgeräte, Schallplattengeräte, Videophone usw., - Sprachlabor ...
Die Ausstattung gerade mit technischem Gerät wurde zwar in den zurückliegenden Jahren erheblich verbessert, dennoch ist auf Fortbildungsveranstaltungen immer wieder zu hören, daß der Einsatz audiovisueller Medien p r a k t i s c h nicht möglich ist.

4. Möglichkeiten der Fortbildung: In einer Bilanz zur institutionalisierten Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik ist zu lesen:

"Der Ausbau des Lehrerfortbildungssystems ist hinter den Fortbildungswünschen der Lehrerschaft und hinter den Erfordernissen eines sich stark wandelnden Schulwesens zurückgeblieben" (KRÖLL 1977, S.51).

Die Effizienz der Lehrerfort- und -weiterbildung scheint tatsächlich eine Kernfrage der organischen Weiterentwicklung unserer Bildungseinrichtungen zu sein (vgl.auch AREGGER 1974 und 1976).Es geht dabei keineswegs nur um die Einführung in neue Richtlinien,Lehrpläne, Curricula, Lehrmethoden oder Unterrichtsformen, sondern um die Einübung eines neuen beruflichen Selbstverständnisses.

"Zentrale Aufgabe zukünftiger Lehrerfortbildung ist die Befähigung der Lehrer zur Kooperation bei der Unterrichtsplanung und Auswertung" (SCHOLZ 1977, S. 47; Thesen zur Lehrerfortbildung).

Und der Jahresbericht des ILF (Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung ,Mainz, 1977) führt aus:

"Das Ziel der Lehrerfort- und -weiterbildung ist der entscheidungsfähige Lehrer angesichts komplexer Strukturzusammenhänge in Erziehung, Schule und Wissenschaft und angesichts normendifferenzierender Ansprüche der Gesellschaft."

Dies hat Konsequenzen sowohl für das Angebot als auch für die Durchführung von Lehrerfortbildung. Zunächst soll ein konkretes Beispiel zu Angebot und Nachfrage von Lehrerfortbildung vorgestellt werden. Es handelt sich um die institutionalisierte Lehrerfortbildung im Saarland im Kalenderjahr 1977,hier nur bezogen auf den Unterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums.

Die nachfolgende Übersicht enthält in der ersten Spalte das Angebot an Veranstaltungen, und zwar für drei Fächer, die in den vergangenen Jahren in besonderer Weise von der curricularen Reform betroffen waren.Es handelt sich um die Fächer Französisch, Religion und Geographie. Die zweite Spalte gibt jeweils die Teilnehmerzahl an und die dritte nennt die Zahl d e r Lehrer an Gymnasien des Saarlandes, die in dem jeweiligen Fach eine Lehrbefähigung haben und demnach als potentielle Adressaten in Frage kommen.

Eine Interpretation oder gar Bewertung des Ergebnisses ist zunächst nicht möglich. Zum Angebot selbst (S.152,Spalte 1) ist zunächst zu fragen:
- Wer hat das Programm erstellt, wie weit konnten die potentiellen Adressaten Einfluß nehmen auf die Formulierung des Angebotes?
- Wie sind diese Veranstaltungen methodisch angelegt? Wie weit berücksichtigen sie die tatsächliche fachliche Qualifikation, die psychische Verfassung (Bekanntheit und Vertrautheit der Teilnehmer untereinander) und die persönliche Betroffenheit der Teilnehmer?
- Welche Erfahrungen wurden bisher mit Lehrerfortbildungsveranstaltungen gemacht?
- In welcher Weise werden Lehrer auf Fortbildungsveranstaltungen hingewiesen oder eingeladen?

Zu den Teilnehmerzahlen (Spalte 2) ist zu ergänzen, daß in den angeführten Fächern auch Fortbildungsveranstaltungen im Hinblick auf die

Institutionalisierte Lehrerforbildung in 1977 - Saarland

VERANSTALTUNGEN IN BEZUG AUF DEN UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I DES GYMNASIUMS (1)	TEILNEHMERZAHL (2)	GESAMTZAHL DER LEHRER MIT ENTSPR. FAKULTAS (G.) (3)
1. F r a n z ö s i s c h		
5.3 – 477 **Französisch in der Orientierungsstufe** Trainingsseminar - 2o Nachmittage. Jede Trainingseinheit umfaßt einen sprachpraktischen Teil, der der Simulation von Schülertätigkeiten dient, und einen fachdidaktischen Teil, der der Unterrichtsplanung, -demonstration und -analyse gewidmet ist. **Zeit:** 17. 1. bis 4. 7. 1977 Montags von 15.00 - 17.00 Uhr **Ort:** 3 zentral gelegene Schulen in Saarbrücken, Dillingen, St. Wendel	nach Aufschiebung der Orientierungsstufe reduziert auf 12 Veranstaltungen für Hauptschullehrer 15-2o	-
5.3 – 677 **Textarbeit und Hörverstehen im Fach Französisch: Mittelstufe** **Zeit:** 9. 3. 1977, 9.00 - 17.00 Uhr **Ort:** International-Kolleg, Saarbrücken **Teilnehmer:** Französisch-Lehrer der Sekundarstufe I	34	459
5.3 – 1077 **Übungen zur Sprach- und Sprechfertigkeit im Franzosischunterricht der Mittelstufe** Ort: Padagogische Hochschule Saarbrucken Mitschauanlage Teilnehmer: Franzosischlehrer an Realschulen und Gymnasien	26	459
5.3 – 1477 **Kommunikation im Fremdsprachenunterricht** Zeit: 27. 9 1977. 15.00 – 18.00 Uhr 28. 9 1977 9.00 – 18.00 Uhr Ort: Musiksaal der Universitat des Saarlandes Teilnehmer: Lehrer mit der Fakultas Englisch oder Franzosisch an Hauptschulen Realschulen und Gymnasien	28	459
2. R e l i g i o n (kath.)		
Jahrestagung der Religionslehrer an Gymnasien des Bistums Trier Religioser Wandel und Zukunft von Religion **Zeit:** 4. – 6. 3. 1977 **Ort:** Maria Laach **Teilnehmer:** Religionslehrer an Gymnasien	42	197
Zum Problem einer christlichen Ethik Zeit: 11 11 1977 Teilnehmer: Religionslehrer der Sek I und II	2o	197
3. G e o g r a p h i e		
6.1 – 877 **Erdkunde als lernzielorientierter Unterricht einer Beziehungswissenschaft** **Zeit:** 7. 3. 1977, 15.00 Uhr **Ort:** Comenius-Haus Saarbrücken **Teilnehmer:** Fachlehrer der Sekundarstufen I und II	mangels Beteiligung abgesagt	313
6.1 – 977 **Die Überwindung des länderkundlichen Schemas im Erdkundeunterricht** **Zeit:** 28. 4. 1977, 15.00 Uhr **Ort:** Comenius-Haus Saarbrücken **Teilnehmer:** Fachlehrer der Sekundarstufe I	vom Referenten abgesagt	313
6 1 – 1877 **Die Möglichkeiten des Einsatzes von Medien im wirtschaftsgeographischen Unterricht** (in Verbindung mit dem Westermann-Verlag) Zeit: 16. 9 1977. 9 00 – 17.00 Uhr Ort: International-Kolleg Saarbrucken Teilnehmer: Fachlehrer der Geographie	15	313

(1) Entnommen dem:"Gesamtverzeichnis der Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung im Saarland" - 1977 -1. und 2. Halbjahr , Herausgeber:Saarland -Der Minister für Kultus, Bildung und Sport -Saarbrücken 1977.

(2) Diese Angaben wurden durch die Leiter der beiden beteiligten Institute vermittelt: Staatliches Institut für Lehrerfortbildung (STIL) und Institut für Lehrerfort-und Weiterbildung.

(3) Die Angaben beruhen auf den Fächerangaben für die an den Gymnasien des Saarlandes unterrichtenden Lehrer im Philologen-Jahrbuch 1977. Nicht berücksichtigt sind die Volksschullehrer an saarländischen Gymnasien (= 4% der Gesamtlehrerschaft).

reformierte Oberstufe und ihre neuen Curricula angeboten wurden. Hier die ergänzenden Daten:
- Französisch: Einführung in den Kurs 11.1 (1o Teilnehmer, Einführung in den Kurs 11.2 (16 Teilnehmer).
- Religion(kath.):Einführung in 11.2 (32 Teilnehmer), Einführung in den Kurs 12.1 (35 Teilnehmer).
- Geographie: Einführung in 11.2 (4o Teilnehmer über 1o Veranstaltungen) Einführung in 12.1 (42 Teilnehmer über 6 Veranstaltungen).

In der Spalte 3 bleibt die Frage offen, wieviel der genannten Lehrer in welchem ihrer beiden Fächer in welcher Stufe (Ober- oder Mittelstufe) schwerpunktmäßig eingesetzt sind.

Für die institutionalisierte Lehrerfortbildung im Saarland sind auch die beiden folgenden Daten aufschlußreich:
1. Die Anzahl der Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen hat sich von 4.741 in 1976 auf 6.934 in 1977 erhöht.
2. Der Etat für die Lehrerfortbildung im Saarland ist in den Jahren 1976 bis 1978 in etwa konstant geblieben: für Personalkosten ca. 1o5.7oo,-DM, für Sachkosten ca. 9o.ooo,-DM. In diesen Summen bleibt unberücksichtigt, was bei Veranstaltungen, die in Verbindung mit Industrieunternehmen durchgeführt wurden, von diesen finanziert wurde.

Im Bundesdurchschnitt ist das Angebot an Lehrerfortbildungsveranstaltungen so, daß im Durchschnitt etwa 2o % aller Lehrer im Jahr an einer mindestens 3-tägigen Veranstaltung teilnehmen können (KRÖLL 1977,S.5o) Derselbe kommt aber auch zu dem Ergebnis, daß 3o - 5o % aller Lehrer für eine institutionalisierte Fortbildung nicht zu gewinnen sind. Zur gleichen Zeit erklären 87 % der Lehrer, daß die Lehrerausbildung viel zu theoretisch sei (STRITTMATTER 1977, S.62) , möglicherweise trifft dies auch auf die Lehrerfortbildung zu.

Die Gesamtausgaben für staatliche, freie und städtische Lehrerfortbildung bewegen sich in den einzelnen Bundesländern zwischen einer Million und fünfzehn Millionen DM und bleiben damit weit zurück hinter dem vom Bildungsgesamtplan für 1975 projektierten Aufwand von 99 Mill. DM für Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland (KRÖLL 1977, S. 5o) Zur Entwicklungstendenz der Lehrerfortbildung heißt es:

"Institutionalisierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung als eines integralen Bestandteils der Lehrerbildung signalisieren die Bedeutung, welche die Bildungsforschung und Bildungsadministration dieser Aufgabe für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Lehrerkompetenz in einer Situation schulischer Reformen beimessen" (KRÖLL 1977, S. 5o).

In enger Koppelung an die Curriculum- Entwicklung werden gegenwärtig folgende Schwerpunkte von Lehrerfortbildung genannt:

"Konsequente Abstellung der Arbeit auf die Unterrichtspraxis; situationsbezogene Entwicklungsarbeit vor Ort; kooperative Arbeitsformen; konsequente Partizipation; Qualifizierung des Lehrers für selbstorganisiertes Lernen; Qualifizierung des Lehrers für den Reformprozeß" (KRÖLL 1977, S. 51; vgl. Auch AREGGER 1974, 1976)

Wenn wir im Zusammenhang mit der Kapazität des Gymnasiums nach den Möglichkeiten der Fortbildung fragen, dann geht es nicht nur um das Angebot der institutionalisierten Lehrerfortbildung, sondern vielmehr auch um die Möglichkeiten des einzelnen Systems, seine Mitglieder (Kollegium) in einem vertrauten Rahmen zu schulen und zu trainieren. Dies ist aber nicht nur eine Frage der finanziellen Mittel, sondern v.a. eine Frage nach der Struktur, der Rollenverteilung und Rollenintegration im jeweiligen System, setzt doch die schulinterne Lehrerfortbildung, wie sie neuerlich z.B. vom Institut für Lehrerfortbildung (ILF,Mainz) ideell und materiell gefördert wird, beim jeweiligen Kollegium ein hohes Maß an Engagement und Kooperation voraus. Die ersten Erfahrungen mit solchen Veranstaltungen (vgl. Jahresbericht des ILF 1977, S.6 und die Ausführungen zum Wochenendseminar im Rahmen unseres Innovationsprozesses) berechtigen zu der Annahme, daß in der schulinternen Lehrerfortbildung - das Kollegium einer Schule nimmt als ganzes die Rolle einer Lerngruppe ein - eine bislang kaum genutzte Chance besteht, die innovative Kapazität eines Systems zu erweitern.

5. Auswahl geeigneter Mitarbeiter: Soweit es nicht um die Besetzung von Funktionsstellen geht, wo unter mehreren Bewerbern der für das System geeignete ausgewählt werden kann, ist die Zusammensetzung eines Kollegiums eine Sache des Zufalls. Es genügt der Nachweis einer wissenschaftlichen Ausbildung, um in einem System den Dienst aufnehmen zu können oder von einem System zu einem anderen überzuwechseln. Dies leuchtet insofern ein, als etwaige Auswahlkriterien abhängen würden von einer begrifflich aufgearbeiteten Zielsetzung des jeweiligen Systems in fachspezifischer Konkretion. Davon kann jedoch in der Regel keine Rede sein.

Fassen wir das Diagnoseergebnis zu den vorhandenen Ressourcen zusammen,so ergeben sich zumindest zwei unterschiedlich Aspekte. Einmal ist der Auffassung beizupflichten, daß die Veränderungskapazität unserer Bildungseinrichtungen in allen Bereichen wesentlich zu verstärken ist, wenn diese ihrer Aufgabe gerecht werden wollen (vgl.EBELTOFT 1974,S. 22). Andererseits kann daraus nicht nur die Forderung an die Bildungsadministration abgeleitet werden, mehr für die Schule zu tun, vielmehr müssen sich die Betroffenen selbst, also in erster Linie die Lehrer, gegenseitig ermutigen und befähigen, die vorhandenen Möglichkeiten auszuschöpfen.

5.2.5. Belohnung im und durch das System.

Verhalten, das wie auch immer verstärkt wird, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit aufrechterhalten oder gesteigert. Frage: Wie reagiert das System Schule - eine Differenzierung nach Schularten erübrigt sich- auf "erwünschtes" bzw. "nicht-erwünschtes" Verhalten seiner Mitarbeiter? Die Antwort lautet kurz: so lange der einzelne seiner Dienstpflicht nachkommt, gibt es weder eine positive noch eine negative Reaktion. Was bislang über die Regelbeförderung (am Gymnasium) an Gratifikationen verteilt wurde, stand in der Regel in keinem Zusammenhang mit der Erreichung eines besonderen Zieles zugunsten des jeweiligen Systems. Ausgenommen die Möglichkeit der Beförderung verfügt eine Schule bzw. die dahinter stehende Behörde kaum über Anreize für innovatives Verhalten bei den Mitarbeitern, z.B. im Hinblick auf die Erprobung neuer Unterrichtsformen oder inbezug auf eine schrittweise Umstrukturierung des Systems durch die Erschließung neuer Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation. Auch von den Kollegen, von den Eltern und von den Schülern gehen kaum Anreize für innovatives Verhalten aus. Insofern die unterrichtliche Tätigkeit in der Regel aus der Kommunikation ausgeklammert bleibt (vgl.SCHOLZ 1977 und SCHLEE 1977) ist von den Kollegen kaum eine Bestätigung oder Anerkennung für die tägliche berufliche Leistung zu erwarten. Von den Schülern ist keine zu erwarten auf Grund des besonderen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler. Rückmeldungen der Eltern haben, wenn überhaupt welche erfolgen, in der Regel eher negativen Charakter. Ist ihr Kind nicht so erfolgreich, wie sie es wünschen, dann wird die Schuld sehr schnell beim Lehrer gesucht. Dazu einige Befragungsergebnisse:

69 % der Eltern geben zu verstehen, daß manche Lehrer sich so ausdrükken,daß die Schüler sie nicht verstehen können.Ebenso viele sind der Meinung,daß dann,wenn Schüler versagen, die Ursache häufig auch beim Lehrer liegt (STRITTMATTER 1977, S. 39).

Auch wo sich Probleme zeigen, die auf die bereits angesprochene unverarbeitete Diskontinuität in der Schulwirklichkeit zurückgehen, werden zunächst die Lehrer für die auftretenden Schwierigkeiten verantwortlich gemacht.
Während die Schule aus den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft kaum Hilfe erfährt, ist sie andererseits einer ständigen Kritik ausgesetzt, weil sie ihre hochgesteckten Zielen nicht erreicht (WATSON 1976,S.48 ff), die sie jedoch, wie wir festgestellt haben, gar nicht erreichen kann, weil sie zu unrealistisch oder zu wenig konkret sind. Insofern nun die Kritik an der Schule zunächst den Lehrer trifft, und zwar in der Rolle eines "Einzelkämpfers", dem im System selbst kaum Anerkennung oder Bestätigung zuteil wird (vgl.ROSSELER 1977,S.102; HEIM 1977, S. 22), ist um so eher von seiner Seite mit Überreaktionen zu rechnen, die dann erneut die Kommunikation nach innen und außen belasten. Ich möchte darum ausdrücklich, nicht zuletzt auf Grund eigener Beobachtungen dem zustimmen, was VON HENTIG zur Situation des Lehrers an der Schule feststellt:

"Von den Kindern gebraucht und womöglich geliebt zu werden, von den Kollegen verstanden, unterstützt, von den Eltern, Behörden, der Öffentlichkeit anerkannt, - das tut ihm not" (VON HENTIG 1976,S. 4o).

Die Problemlösungskapazität eines Systems hängt damit wesentlich ab von den Bedingungen und Erfahrungen, die das persönliche Wohlbefinden des einzelnen Lehrers an seinem System bestimmen (vgl. FEND 1977, S.159)
Vor einer abschließenden Zusammenfassung der Diagnose zum System Gymnasium zunächst noch eine entsprechende Diagnose des zweiten "Empfängers", der betroffenen Eltern-Bezugsgruppe.

5.3. Diagnose der Bezugsgruppe Eltern.

Jegliche Forderung nach einer Stärkung der familiären Erziehung und nach einer verstärkten erzieherischen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus muß wirkungslos bleiben, solange die gegebenen Voraussetzungen auf seiten der Eltern nicht realistisch bedacht werden: Was wollen Eltern, was können Eltern, in welchem Rahmen, unter welchen Bedingungen können sie als Partner der Lehrer und diese als ihre Partner aufgefaßt werden? Wir versuchen darum hier auch eine Diagnose für die "Bezugsgruppe Eltern am Gymnasium" durchzuführen.

5.3.1. Ziele der Bezugsgruppe Eltern.

Sie sind ebenso heterogen wie die der Lehrer. Dies betrifft sowohl die Funktion, die sie dem Gymnasium zuschreiben als auch mögliche

Prioritäten in der Erziehung und die Wertschätzung von Leistung überhaupt.Unterschiedliche Zielvorstellungen der Eltern lassen sich im Blick auf den gymnasialen Bildungsweg z.B. erschließen aus dem unterschiedlichen Anspruchsniveau, aus unterschiedlichen Leistungserwartungen und unterschiedlichem Erziehungsverhalten der Eltern.

5.3.2. Struktur der Bezugsgruppe Eltern.

Von einer Struktur der Bezugsgruppe Eltern kann im eigentlichen Sinne natürlich keine Rede sein. Die Eltern haben untereinander kaum Kontakt, kennen sich kaum und begreifen erst recht nicht ihre Rolle an der Schule als eine gemeinsame Sache (vgl.auch ZIEGENSPECK 1978, S. 136).Immer noch kommen Eltern zu Klassenelternversammlungen in die Schule und verhalten sich so, als hätten sie nichts miteinander zu tun. Unwidersprochen nehmen sie in Klassenelternversammlungen die "Autobus -Sitzordnung" hin und äußern sich zutiefst befremdet, wenn in einer solchen Veranstaltung einmal Arbeitsgruppen gebildet werden sollen, in denen, nach einer entsprechenden Einführung - Kurzreferat, aktueller Anlaß....- Eltern miteinander ins Gespräch kommen sollen. Was man unter einer Klassenelternschaft zu verstehen hat, zeigt sich auch dann sehr eindrucksvoll, wenn die Neuwahl bzw.Wiederwahl des Elternvertreters ansteht. Schon aus dem Wahlmodus geht hervor, wie wenig die Eltern einer Klasse als geschlossene Bezugsgruppe zur Schule anzusehen sind. Es heißt im Gesetz u.a.:

"Wahlen von Elternvertretern sind gültig, wenn mindestens ein Viertel der minderjährigen Schüler durch wenigstens einen Erziehungsberechtigten vertreten ist" (SchumG § 3, Abs.2)

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch ein Änderungswunsch zu dem zitierten Wahlmodus, den der Landeselternvertreter der Gymnasien des Saarlandes zwei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes dem zuständigen Minister vorträgt.Der Änderungsvorschlag lautet:

"In § 3, Abs.2, wird der Punkt nach Satz 2 durch ein Semikolon ersetzt und folgender Hauptsatz angefügt: Wird dieses Viertel bei der ersten Wahl nicht erreicht, so wird die Wahl in einer neuen Elternversammlung ohne diese Voraussetzung wiederholt" (Elternkurier, Juni 1976,S.3).

Offensichtlich hatte sich in der Praxis gezeigt, daß nicht einmal bei der Wahl des Elternvertreters mit der Anwesenheit von einem Viertel der Eltern gerechnet werden kann.
Das Selbstverständnis der Eltern gegenüber der Schule, wie es oben zum

Ausdruck kommt, wird dadurch bestätigt und verstärkt, daß auch die Schule die Eltern weiter in ihrer traditionellen Rolle sieht: Eltern werden in der Regel nur dann von Lehrern angesprochen, wenn akute Probleme, etwa Disziplinschwierigkeiten oder ein rapider Leistungsabfall anstehen (vgl. EBELTOFT 1974, S.29 und 51).Eltern machen auch heute noch häufig die Erfahrung, daß sie als Störenfriede angesehen werden, wenn sie sich darüber hinaus noch in der Schule engagieren wollen (vgl. ERLINGHAGEN 1964, S. 32 und HEIM 1977, S.83). Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß Lehrer, wenn sie danach gefragt werden, eine optimale Kooperationsbereitschaft zum Ausdruck bringen.

So halten 9o % der Lehrer den Kontakt auch zu d e n Eltern für wichtig, mit deren Kinder es wenig Probleme gibt; gar 93 % geben an, die Eltern könnten den Unterricht besuchen, wenn sie wollten und 75 % der Lehrer wünschen sich mehr Gelegenheit zur Elternberatung (STRITTMATTER 1977, S. 6o)

5.3.3. Offenheit der Bezugsgruppe Eltern.

Die Kommunikation zwischen den Eltern ist, wie bereits ausgeführt, noch geringer als jene zwischen Schule und Elternhaus. Klassenelternversammlungen der herkömmlichen Art haben daran, abgesehen davon, daß sie sehr selten stattfanden, nichts geändert. Es sind immer nur wenige, die in solchen Versammlungen das Wort ergreifen, das meiste und vermutlich auch das Wichtigste bleibt ohnehin ungesagt. Die Bereitschaft zum Gespräch zeigt sich oft erst dann, wenn man im Anschluß an die Klassenelternversammlung vor dem Schulgebäude in kleiner Runde zusammensteht oder sich in einem benachbarten Gasthaus noch zu einem kurzen Umtrunk zusammenfindet. Aber auch hier wird in erster Linie über Zensuren gesprochen, weniger über inhaltliche Dinge des Unterrichtes oder gar über gemeinsame erzieherische Fragen und Probleme. Wen wundert es, da es doch auch anläßlich der Lehrer-Eltern-Kontakte fast ausschließlich um Zensuren geht, nach ZIEGENSPECK (1978, S.141) im Bereich des Gymnasiums in 66 % alle Fälle (vgl.auch STRITTMATTER 1977, S.54).

Auch Elternseminare, die Schule und Elternhaus interessierende erzieherische Fragen ansprechen, finden kein großes Echo. Gründe dafür wurden bereits genannt: persönliche Unsicherheit bei den Erziehern selbst, das Gefühl, überfordert zu sein und die Angst, dies offen zugeben zu müssen. Solange sich Lehrer im Kontakt mit den Eltern nur auf einen Leistungsrapport an Hand des Notenbuches beschränken (HEIM 1977,

S.25 und 65), wird das Kommunikationsverhalten der Eltern ein Reflex des Lehrerverhaltens bleiben. Solange sich Lehrer und Eltern nicht als Partner verstehen, für die das offene, ungezwungene Gespräch eine Selbstverständlichkeit ist, darf es nicht verwundern, wenn im Konfliktfall Eltern entweder mit formal-juristischen Mitteln reagieren oder ergeben schweigen (vgl.BECKER 1977, S.15). Derselbe weist andererseits daraufhin - eigene Erfahrungen bestätigen dies - daß Eltern sogar bereit sind, Schullaufbahn -Entscheidungen und Empfehlungen des Lehrers, die den eigenen Ambitionen zuwiderlaufen, vorbehaltlos zu akzeptieren,

"wenn sie bei vielen Gelegenheiten erfahren hatten, daß man der Schule, in die sie ihr Kind gegeben hatten, vertrauen und mit dem Lehrer darüber offen und vernünftig reden konnten."(BECKER 1977, S.15).

Bislang hat man jedoch eher den Eindruck, daß die für eine offene Kommunikation unerläßliche Vertrauensbasis fehlt und darum Eltern weder untereinander noch gegenüber den Lehrern bereit sind, über die tatsächlichen Lebens- und Lernbedingungen des Schülers zu sprechen. Insofern vorhandene Probleme nicht artikuliert werden, gibt es auch keinen Ansatz zu einer Lösung und zu einem gemeinsamen Handeln.Im Gegenteil, enttäuschende Erfahrungen mit Lehrern, die darin bestehen, daß sie ihre Schüler nur flüchtig kennen und sich dennoch bereits ein Urteil über sie gebildet haben, belasten immer aufs Neue die Kommunikation. Es entsteht so ein Teufelskreis, der nur schwer zu durchbrechen ist: Unkenntnis über den Gesprächspartner, Mißverständnisse, unangemessene Erwartungen und Ansprüche, Vorurteile, Konflikte und latente oder offene Konfrontation.

Aber auch dann, wenn zwischen Lehrern und Eltern keine Ressentiments bestehen, erwarten die Eltern von den Lehrern in der Regel keine Hilfestellung in erzieherischen Fragen und Problemen.Wo dennoch Ansätze einer Hilfestellung bestehen, der Gestalt z.B., daß Eltern im Rahmen eines Elternseminars die Möglichkeit erhalten, mit einem kompetenten Psychologen oder Erziehungsberater zu sprechen, ist bei vielen Eltern eine grundsätzliche Skepsis zu beobachten, es sei denn, sie haben sich bereits selbst Kenntnisse über pädagogische und psychologische Sachverhalte angeeignet, die zur Aufklärung des Lernverhaltens bei Schülern und zur Beratung herangezogen werden können (vgl. HEIM 1977, S.57).

Desweiteren wird die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern, aber auch zwischen den Eltern im formellen wie im informellen Rahmen beeinträchtigt durch die Unfähigkeit vieler Eltern, ein argumentatives Ge-

spräch zu führen und bei "der Sache zu bleiben" (vgl. HEIM 1977,S.59). Das daraus erwachsende Unbehagen auf beiden Seiten und das im Einzelfall erlebte Unterlegenheitsgefühl tun ein übriges, die Anonymität und die Sprachlosigkeit aufrechtzuerhalten.

5.3.4. Kapazität der Bezugsgruppe Eltern.

In bezug auf unser Innovationsziel ist die sgm.Kapazität der Bezugsgruppe Eltern äußerst gering. Es fehlt, wenigstens dem Anschein nach, nicht nur eine ausreichende Zahl von Eltern, die kompetent und motiviert wären, sich in geeigneter Weise zum Anwalt der Eltern zu machen, es fehlt auch, wieder dem Anschein nach, an der notwendigen Zeit für die Kontakte der Eltern untereinander und mit den Lehrern. Eine systematische Elternschulung scheitert nicht zuletzt an den nicht-vorhandenen Mitteln. Ferner mangelt es auf Seiten der Eltern an jenem Selbstvertrauen, das gerade in einer mühsamen Übergangsphase notwendig wäre, durch immer neue Initiativen Lehrer wie Eltern aus ihrer Isolation und zum Teil bestehenden Konfrontation herauszuführen. Solches Selbstvertrauen setzt nicht nur ein ausgeprägtes Problembewußtsein voraus, sondern auch eine gewisse Sicherheit, daß man auf dem richtigen Weg ist. Ein Großteil der Eltern müßte sich m.E. erst einmal dessen bewußt werden, daß sie in der jüngsten Entwicklung de facto als Eltern immer mehr an Einfluß verloren haben, daß sie sich stillschweigend mit der Rolle von Erfüllungsgehilfen abgefunden haben, ohne zu wissen, auf welches Ziel hin sie Hilfestellung leisten. Die Kapazität der Bezugsgruppe Eltern im Rahmen unseres Innovationsvorhabens ist darum auf folgende Fragen hin zu konkretisieren:

- Wo und wann werden Eltern auf den Dialog mit den Lehrern vorbereitet, dafür trainiert (vgl. HAVELOCK 1971, 6 - 4)?
- Wie können Eltern, deren Abendtermine nicht schon durch Vereine, eine Pfarrei, eine Gewerkschaft, ein Hobby, einen Nebenverdienst ausgebucht sind, Kontakte mit Lehrern und mit anderen Eltern wahrnehmen?
- Wie weit sind Eltern überhaupt bereit, Angebote einer gezielten Elternbildung anzunehmen, und was müßte getan werden, diese Bereitschaft aufzubauen (vgl. HEIM 1977, S. 53)?
- Auf welche Weise kann erreicht werden, daß nur solche Eltern zu Elternvertretern gewählt werden, die tatsächlich die Rolle des Moderators zwischen Lehrern und Eltern und zwischen den Eltern wahrnehmen können, die zudem das Stehvermögen haben, Enttäuschungen der Anlaufphase bezüglich neuer Schule-Elternhaus-Beziehungen hinzunehmen, die sich da-

durch anspornen lassen, mit noch mehr Phantasie und persönlichem Einsatz auf das gesteckte Ziel hin zu arbeiten?
- Was steht für eine sachgerechte Elternbildung an finanziellen Mitteln zur Verfügung? Eine Statistik für das Jahr 1977 weiß zu berichten, daß für Weiterbildung überhaupt pro Kopf der Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen 7,79 DM, in Hamburg 2,97 DM und in Rheinland-Pfalz z.B. 1,23 DM aufgewendet wurden (MEYNERSEN 1978, S.1).

5.3.5. Belohnung durch die Bezugsgruppe Eltern.

Fehlende Kontakte und fehlende Vertrautheit zwischen den Eltern machen es eher unwahrscheinlich, daß derjenige, der sich im o.g. Sinne engagiert, von den anderen Eltern Lob und Anerkennung erfahren wird. Wer sich auf Elternseite engagiert, muß unter Berücksichtigung der gegebenen Situation realistischerweise davon ausgehen, daß kurzfristige Erfolge nicht möglich sind, daß gegebenenfalls sogar positive Wirkungen nicht einmal mehr dem eigenen Kind zugute kommen werden.

Andererseits darf nicht übersehen werden, daß Lehrer dann um so mehr bereit sind und bemüht sind, einem Schüler gerecht zu werden, wenn sie den Eindruck haben,

"daß hinter dem Kind engagierte, kritische Eltern stehen, die seinen Entwicklungsgang und seinen Lernfortschritt mit Interesse verfolgen, ihre Ansichten und Vorstellungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zu vertreten wissen..." (HEIM 1977, S. 61).

Aufs Ganze gesehen können Eltern nur sehr selten mit einem Lob von Seiten der Lehrer rechnen, wenn sie sich für bessere Kontakte und eine bessere Zusammenarbeit engagieren. Stattdessen müssen sie sich in Klassenelternversammlungen meist Klagen und mitunter auch Anklagen anhören, die u.a. nach einer solchen Veranstaltung z.B. in dem Echo den:

"Das hören wir jetzt schon seit 4 bis 5 Jahren, daß die Klasse so schlecht, so undiszipliniert und faul ist."

Wiederholte Auslassungen dieser Art sind geeignet, den Eltern das Gefühl zu vermitteln, daß sie in der Erziehung ihrer Kinder alles falsch gemacht haben (vgl.WATSON 1967, S. 2o) , und sie fragen schließlich zu Recht, ob es denn noch weiter lohnt, für den Kontakt mit den Lehrern Zeit aufzuwenden.

5.4. Zusammenfassung der Diagnose.

5.4.1. Diagnose der "Empfänger"-Systeme.

Es muß noch einmal betont werden, daß es im Rahmen unseres Innovationsvorhabens keine Empfänger im Sinne von "passiven Verbrauchern" gibt, sondern nur Betroffene, die in der Rolle von Lehrern oder Eltern aktiv in den als Problemlösungsprozeß aufzufassenden Innovationsprozeß eingeschaltet sind und damit sowohl Träger als auch Adressaten der Innovation sind.

Wenn es auch zwischen den einzelnen schulischen Systemen (Gymnasien) und den ihnen zugeordneten Elterngruppen vermutlich erhebliche Unterschiede gibt, so soll die nachfolgende Zusammenfassung der Diagnoseergebnisse doch der Tendenz nach deutlich machen, welchen Rahmen und welche Bedingungen unsere Schulen für innovative Vorhaben bieten, Vorhaben, die eine qualitative Veränderung der Schulwirklichkeit zum Ziel haben. Die Zusammenfassung versucht also einen Einblick zu geben in die sgn. innovatorische Potenz der Schule, d.h. in ihre Veränderungsfähigkeit (vgl. JOHNSON 197o, S. 252; HAVELOCK et al.), wobei die einzelnen Ergebnisse für unser Innovationsvorhaben von unterschiedlicher Relevanz sind,

1. Zielsetzung.

Abgesehen von sporadisch auftauchenden, ideologieträchtigen oder rein philosophischen Auslassungen über Bildungs- und Erziehungsziele, die ebenso allgemein wie austauschbar erscheinen, gibt es bei den Lehrern keine klaren, reflektierten, übereinstimmenden und allgemein akzeptierten Vorstellungen darüber, woraufhin Heranwachsende in unserer Gesellschaft gebildet und erzogen werden sollen. Als "Bildungs- und Erzie - hungsziel" zugleich verstehen sich die Lernzielkataloge in den einzelnen Fächern, obwohl sie sich weitgehend nur auf den kognitiven Bereich beziehen und zum Teil auf einem niedrigen taxonomischen Niveau bewegen. Auch bezüglich der Lernziele und der Inhalte in den einzelnen Fächern - auf einige Fächer wurde in 1.2.2. eingegangen - besteht ein latenter Dissens in und zwischen den Bezugsgruppen Lehrern und Eltern. Letzteres steht in Wechselwirkung zu den diffusen Bildungs- und Erziehungszielen und deren Implikationen.

2. Struktur.

Die berufliche Isolation der meisten Lehrer und die z.T. widersprüchlichen Erwartungen und Grundüberzeugungen auf seiten der Lehrer und Eltern lassen die Schule zu einem bürokratisch funktionierenden Apparat verkümmern, in dem, weil nicht praktiziert, solidarisches Verhalten weder erfahren noch gelernt werden kann.

3. Offenheit.

Zielkonfusion einerseits und unzulängliche Strukturen andererseits bedingen das Kommunikationsverhalten in und zwischen den Bezugsgruppen Lehrern und Eltern. Die berufs- und arbeitsbezogenen, d.h. den Unterricht selbst und das Erziehungsverhalten betreffende Kommunikation ist die Ausnahme. Rituale bzw. formalisierte Beziehungen treten an die Stelle eines offenen Dialogs, der fortwährend u.a. durch berufliche Unsicherheit, persönliche Angst, mangelndes Einfühlungsvermögen und mangelnde Gesprächsfähigkeit behindert wird.

4. Kapazität.

Die Einbindung des Bildungssystems, d.h. der einzelnen schulischen Systeme in die staatliche Bürokratie einerseits und der Beamtenstatus des Lehrers andererseits bringen, wenn auch von System zu System unterschiedlich stark, die vorhandenen materiellen und personellen Voraussetzungen zum Teil um ihre Wirkung. Verordnungen, Gesetze und Erlasse, so notwendig diese auch in Teilbereichen sind, treten weitgehend an die Stelle einer schüler- und zielorientierten pädagogischen Handlungsfreiheit.

5. Belohnung.

Die Erfahrungen, die Eltern und Lehrer in der Vergangenheit miteinander gemacht haben, sind überwiegend negativ. Darum können auch Eltern und Lehrer, die sich für eine Steigerung und Verbesserung der Kommunikation und Kooperation einsetzen, vorerst nicht mit Lob, Anerkennung oder Bestätigung rechnen. Es wird im Gegenteil eher derjenige durch ein geringes Maß an Frustration belohnt, der sich aus allem heraushält. Innovationen, die eine qualitative Veränderung der Schulwirklichkeit bewirken wollen, erfordern aber bei allen Beteiligten ein hohes Maß an Problembewußtsein, Risikobereitschaft und persönlichem Engagement, ohne daß kurzfristige Erfolge und damit eine attraktive Belohnung in Aussicht gestellt werden kann.

6. Fazit.

Es besteht eine alarmierende Diskrepanz zwischen den Werten und Zielvorstellungen unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung und dem, was unsere Bildungseinrichtungen auf Grund der Entfemdung zwischen den Erziehungsträgern an sozialisationswirksamer Bildung und Erziehung leisten können. In dieser Hinsicht hat die Schulgesetzgebung die Schulwirklichkeit bereits weit überholt. Die bestehende Diskrepanz wird aber nicht durch neue politische oder gesetzgeberische Initiativen, sondern m.E. nur durch entsprechende Initiativen der Betroffenen selbst, also durch den Einsatz personaler Ressourcen behoben werden können.

5.4.2. Diagnose des Innovationsinhaltes.

Das Innovationsziel lautet: unmittelbare und mittelbare Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung im Rahmen einer neu zu schaffenden Kommunikationsstruktur.

1. Relevanz und Stringenz.

- Das häufig auftretende Leistungsversagen bei Schülern mit seinen gegebenenfalls schwerwiegenden Folgen wird nach wie vor von Lehrern und Eltern als ungelöstes Problem erfahren.
- Jedermann kann nachvollziehen, daß die Motivation, sich einer Sache zuzuwenden, wesentlich von deren erlebtem Wert und Sinn abhängt.
- Ein Dissens, der auf mangelnde Kommunikation zurückzuführen ist, läßt sich folglich nur durch eine Neugestaltung der Kommunikation überwinden.
- Die Bereitschaft, sich auf neue Kommunikationsformen einzulassen und solche zu erproben, kann durch Erfahrungen mit mißglückten Versuchen beeinträchtigt werden.

2. Struktur.

- Der Innovationsinhalt ist eingebettet in einen komplexen theoretischen Bezugsrahmen.
- Insofern er die "pädagogische Freiheit" des Lehrers, das herkömmliche Lehrerselbstverständnis am Gymnasium, ferner die Erziehungsverantwortung und den Erziehungsauftrag unserer Bildungsinstitutionen anspricht, impliziert er in hohem Maß Wertentscheidungen und - Einstellungen.

- Die Erprobung der Innovation in einem Teil des Systems ist möglich.
- Die Komplexität und die Mitteilbarkeit ergeben sich aus dem Vorausgehenden.

3. Offenheit.

- Insofern der Innovationsinhalt die Möglichkeit aktiver wie passiver Beteiligung offenhält, vermag er den unterschiedlichen Voraussetzungen bei den "Empfängern" Rechnung zu tragen.
- Die Durchschaubarkeit des Innovationsinhaltes ist weniger eine Frage der Terminologie oder der Logik als vielmehr der Möglichkeit für den potentiellen Adressaten, mit der Innovation selbst konkrete Erfahrungen machen zu können.

4. Kapazität.

Die Kapazität des Innovationsinhaltes liegt begründet in dem theoretisch fundierten Design der Innovationsstrategie, die wir im Anschluß an die Diagnose darstellen werden.

5. Belohnungswert.

- Ob der voraussichtlich erforderliche Aufwand in einem annehmbaren Verhältnis stehen wird zu der Wirkung, die erzielt wird, läßt sich im voraus nicht abschätzen.
- Als mögliche positive Wirkungen stehen in Aussicht: eine größere Zustimmung des Schülers zu dem, was ihn als Schüler in Anspruch nimmt (Ziele und Inhalte des Unterrichts...)und in Verbindung damit eine größere Anstrengungsbereitschaft; ferner eine qualitative Veränderung des Klimas in und zwischen den Bezugsgruppen: ein mehr an Vertrauen, gegenseitiger Hilfe, Anerkennung und Wohlbefinden für alle Beteiligten

5.5. Weitere Voraussetzungen einer möglichen Innovationsstrategie.

"Ohne geistige Anstrengung, engagierten Einsatz, entschlossenes Anpakken rührt sich in unserer Gesellschaft, die sich durch den Zugriff der Verwaltung immer mehr verfestigt und den einzelnen in seinem Freiraum einengt, nichts" (HEIM 1977, S. 68).

Weil dies auch für den Bereich der Schule zutrifft und weil unser Innovationsvorhaben gerade darauf abzielt, den Entscheidungsfreiraum zu-

gunsten eines schülerorientierten Unterrichts zu erweitern, sind weitere Komponenten des sozialen Bezugsfeldes "Gymnasium" zu erörtern,die in unserem Innovationsprozeß und der ihm vorausgehenden Strategiekonzeption eine Rolle spielen werden.

Nach der mehr allgemeinen Diagnose der beiden "Empfänger"-Systeme der Innovation (5.2. - 5.4.) soll nun, soweit dies in unserem Zusammenhang notwendig erscheint, auf spezifische Bedingungen in jenem System eingegangen werden, in dem die Innovation, d.h. der Unterrichtsversuch des Jahres 1976/77 durchgeführt werden soll. Näherhin handelt es sich um prozeßrelevante, innovationsfördernde und -hemmende Bedingungen (1).

5.5.1. Relevante Ausgangsbedingungen in der Experimentalgruppe.

Die sgn.Experimentalgruppe für unser Innovationsvorhaben ist wie 1974/75 ein dreizügiges Gymnasium in freier Trägerschaft (2), das sich in seinen Systemmerkmalen nicht wesentlich unterscheidet von anderen Gymnasien und in dem der Autor im Schuljahr 1976/77 die Rolle eines Änderungsmittlers (change- agent) übernehmen wird.
Nach den Erkenntnissen der Innovationspsychologie sind für das Innovationsvorhaben in besondererweise relevant:

- in bezug auf den sgn. "Input", d.h. das Ankommen innovatorischer Impulse im System: Offenheit, Leitung, Codierungsschema, Sozialstruktur, Berufsbild bzw. berufliches Selbstverständnis, Status und Kapazität,
- in bezug auf das Sicheinlassen der Betroffenen auf die Innovation (throughput): Führungsstil, Arbeitsteilung, Rollendefinition und Rollenverhalten, Rewardsystem und Training(vgl. HAVELOCK 1971,S.6-3).

Auf die meisten dieser Elemente sind wir in der vorausgehenden Diagnose bereits direkt oder indirekt eingegangen.Insofern nun im Hinblick auf ein ganz bestimmtes System und ein ganz bestimmtes Innovationsziel eine Optimierungsstrategie zu entwickeln ist - es geht um eine Änderung des Lehrerrollenverständnisses als Voraussetzung einer sinnvollen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus - sollen noch einmal jene Bedingungen konkretisiert werden, die, weil langfristig ausgebildet, im Änderungsprozeß besonders zu berücksichtigen sind.

---

(1) Nach dem Diagnoseraster von AREGGER (1976, S. 219) geht es um weitere Faktorenbündel, die bei der praktischen Durchführung von Innovationsprozessen in der Planung, Realisierung und Evaluation instrumentelle Funktionen leisten (S.218).

(2) Träger ist das Bistum Trier.

Dazu gehören: das Kompetenzgefühl, Wertsetzungen und Einstellungen (values) und Bedürfnisse der Betroffenen.
Wir beschreiben jeweils kurz die Ausgangssituation und lassen darauf theoretisch begründete Maßnahmen folgen, die möglicherweise Bestandteil der Innovationsstrategie werden können.

5.5.1. 1.Kompetenzgefühl.

Es geht hierbei generell um das Vertrauen in das eigene Können. Trotz wissenschaftlicher Ausbildung - in der Regel für zwei Fächer - fühlt sich ein Großteil der Lehrer ständig verunsichert und überfordert, einmal, weil die in der Regel als "Fertigprodukt" vorgelegten Curricula nicht selten in der Unterrichtspraxis zu einer Kurskorrektur zwingen und dabei Lücken in der eigenen Ausbildung aufdecken, zum anderen, weil widersprüchliche Erwartungen von Seiten der Schüler und der Eltern immer wieder Konflikte heraufbeschwören (vgl.5.2.2.4).Die weitgehende Isolation des einzelnen Lehrers, d.h. die fehlenden Arbeitsbeziehungen in dem innovationstheoretisch betrachtet strukturarmen System Gymnasium potenziert diese Belastung und kann eine Senkung des Selbstwertgefühls und Versagensangst zur Folge haben. Angst vor Versagen und Unzulänglichkeitsgefühle (feeling of impotence) führen aber zum Widerstand gegen jedwede Neuerung (vgl. WATSON, CHESLER, LIPPITT et al. in HAVELOCK 1971, 4 - 2 und 2 - 4; vgl. auch AREGGER 1976).

Da nun aber Bildung und Erziehung den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen müssen, folglich auch die Curriculumrevision ein permanenter Prozeß bleiben wird und bleiben muß, wird die Einbeziehung des einzelnen Lehrers in eine Arbeitsgruppe zu einer zentralen Forderung (group -involvement). So wird auch die Bereitschaft, das in unserem Fall gesteckte Innovationsziel "Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung" zu bejahen und mitzutragen weitgehend davon abhängen, ob sich die potentielle Zustimmung des einzelnen Lehrers dazu im Rahmen einer Gruppe herausbildet und von dieser als ganzer getragen wird. Die durch die Gruppensituation, d.h. durch die Einbeziehung in eine Gruppe öffentlich gemachte Entscheidung des einzelnen und der in der Gruppe wahrgenommene Konsens stabilisieren sowohl das Kompetenzgefühl als auch das Selbstvertrauen, selbst dann, wenn langfristig entwickelte Einstellungen und Verhaltensweisen allmählich teils oder ganz revidiert werden müssen (vgl.HAVELOCK 1971, 5 - 5; zur positiven Wirkung des group-involvement vgl. auch AREGGER 1974 und 1976).

5.5.1. 2. Wertsetzungen und Einstellungen.

Der Kandidat für das höhere Lehramt stellt sich in der Regel schon während seiner Ausbildung auf seinen künftigen Arbeitsplatz und sein künftiges Rollenverständnis ein. So unterscheiden sich nach einer Untersuchung von KOCH (zitiert nach RÖSSELER 1977, S. 61-65) bereits in den beiden Phasen der Ausbildung künftige Gymnasiallehrer von künftigen Volksschullehrern unter anderem dadurch, daß sie ihren Beruf eher als Erwerbstätigkeit wie jede andere betrachten, sich eher als Spezialisten für ein bestimmtes Fach bzw. eine wissenschaftliche Disziplin verstehen, eine frühe Spezialisierung und Berufsvorbereitung als Aufgabe der Schule zugunsten einer umfassenden Allgemeinbildung ablehnen, eher eine negative Haltung gegenüber schulischen und gesellschaftlichen Veränderungen einnehmen und Begabung eher auf Vererbungs- und Anlagefaktoren als auf die Umwelt des Lernens zurückführen.

Unabhängig von der Generalisierbarkeit dieser Untersuchungsbefunde scheinen in unserem Fall für das Innovationsvorhaben folgende Vorgaben bedeutsam:

1. Es muß damit gerechnet werden, daß die Kollegen auf ihrer relativen Unabhängigkeit von den übrigen Mitgliedern des Systems beharren und auf ihre pädagogische Freiheit verweisen werden.
2. Es muß darauf geachtet werden, daß die auf die Schulform Gymnasium bezogene Ausbildung nicht abqualifiziert und der damit in Zusammenhang stehende, gegenwärtige wie künftige Status nicht angetastet wird. In diesem Punkt ist jedoch mit interindividuellen Unterschieden zu rechnen.
3. Für die Mehrzahl der Lehrer in der Experimentalgruppe ist das Gymnasium mehr als eine Wissensvermittlungsanstalt. Sie wissen sich durchaus mitverantwortlich für die weitere Schullaufbahn der Schüler und die damit zusammenhängenden Konsequenzen.
4. Auch die im Grundgesetz verankerte, vom Schulmitbestimmungsgesetz ebenso wie vom Grundsatzstatut der Schule übernommene Verpflichtung zur erzieherischen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus - Grundlage für unser Innovationsvorhaben - wird von allen zumindest formal anerkannt.

Die Berücksichtigung der hier angeführten, latent vorhandenen Wertsetzungen und Einstellungen in bezug auf das berufliche Selbstverständnis wird im Rahmen der Innovationsstrategie von entscheidender Bedeu-

tung sein und auf das Gelingen der Innovation einen erheblichen Einfluß haben (vgl.HAVELOCK 1971, 4 - 6).

5.5.1. 3. Bedürfnisse.

Die latenten, berufsbezogenen Bedürfnisse des Lehrers befinden sich zum Teil in Einklang mit seinen vorherrschenden Wertvorstellungen und Einstellungen, zum Teil aber auch im Widerspruch zu ihnen.
Nach HAVELOCK (1971, 4 - 7) ist die Innovationsbereitschaft dann in der Regel eher gering, wenn dem Individuum eine Verschiebung seiner Basis-Bedürfnisse abverlangt wird. Welchen Grundbedürfnissen ist demnach Rechnung zu tragen?

1. Das Bedürfnis nach Anerkennung und Bestätigung für die geleistete Arbeit durch Kollegen und Eltern.

Authentisches feedback wird in der Regel als persönliche Orientierungshilfe und als Stütze des Selbstwertgefühls erlebt. Daß ein solches feedback im Schulalltag des Lehrers die Ausnahme ist, macht die Ambivalenz der im herkömmlichen Berufsverständnis des Lehrers begründeten Autonomie deutlich. Wie stark jedoch im Einzelfall das Bedürfnis nach Anerkennung und Bestätigung ausgeprägt ist, hängt vermutlich von weiteren Persönlichkeitsvariablen des einzelnen Lehrers ab.

2. Das Bedürfnis nach effizienter beruflicher Tätigkeit.

Die hohe Repetentenquote, vor allem in der Mittelstufe, und die damit in Zusammenhang stehenden Disziplinschwierigkeiten werden von nicht wenigen Lehrern als ein drängendes Problem empfunden. Zeit- und Kraftaufwand stehen oft in keinem Verhältnis zum Effekt, abgesehen davon, daß auch ein erheblicher Anteil der Schüler mit diesem Zustand unzufrieden ist.

3. Das Bedürfnis,selbst mitwirken und mitentscheiden zu können in Angelegenheiten, die man später selbst vertreten bzw. ausführen soll.

Die fehlende Partizipation an Entscheidungen der vorgesetzten Behörde, bzw. der von ihr eingesetzten Kommissionen verstärkt auf der systeminternen Ebene das Bedürfnis "gefragt zu werden". Wird eine Partizipation wenigstens hier gewährt, so läßt sich damit die Innovationsbereitschaft steigern (vgl. HAVELOCK 1971, 5 - 5 u. 5 - 9).
Gegenwärtig mangelt es aber noch an der dazu notwendigen Kommunikationsstruktur. Eine solche läßt sich nur über neue Arbeitsbeziehungen, d.h. über die Einbeziehung des einzelnen in eine Arbeitsgruppe herstellen. Nur die Zugehörigkeit zu einer Arbeitsgruppe vermag längerfristig dem

Bedürfnis nach Bestätigung und Sicherheit zu genügen. Persönliche Sicherheit und das Sich-Einlassen auf den anderen (acceptance) bedingen einander (vgl. HAVELOCK 1971, 5 - 7) und entscheiden wesentlich über den Erfolg einer Innovation (vgl. COLEMANN et al in HAVELOCK 1971, 5 - 7; EBELTOFT 1974, S. 28).
Auch nach ADLER befähigt und motiviert gerade das "Gefühl der Zugehörigkeit" nicht nur zur Steigerung des eigenen Vermögens sondern auch dazu, das Wohlbefinden der anderen zu steigern (vgl. DREIKURS 1976, S. 15).

4. Das Bedürfnis nach Gleichgewicht und Stabilität.
Je mehr die Anerkennung des beruflichen Bemühens und der beruflichen Leistung ausbleibt, um so stärker ist das Bedürfnis nach persönlicher Stabilität. Aussprüche wie: " Es tun doch alle ihre Pflicht", "Man muß doch auch mal ohne Vorbereitung in die Klasse gehen können", "Jeder macht´s doch so gut er kann" usw.lassen auf das Bedürfnis schließen, in Ruhe gelassen zu werden. Je stärker aber dieses Bedürfnis ausgeprägt ist, weil angemessene Arbeitsbeziehungen fehlen, mit der gegenseitigen Ermutigung aber auch die gegenseitige Kontrolle ausfällt, um so wahrscheinlicher ist es, daß sich Lehrer an ihrem Arbeitsplatz wünschenswerten Innovationen entziehen.

5.5.2. Die soziale Einflußstruktur der Experimentalgruppe.

Für die Planung der Strategie und das Vorgehen des Änderungsmittlers erhebt sich nun weiter die Frage, wer zur gegebenen Zeit in dem besagten System auf wen Einfluß zu nehmen vermag. Auch in seiner sozialen Einflußstruktur unterscheidet sich das in Rede stehende System m.E. nicht von anderen Systemen.

5.5.2. 1. Die formelle Leitung.

An der Spitze des Systems steht der Schulleiter, der laut Gesetz die Schule auf "kollegialer Grundlage"(SchumG § 16, Abs 1) leitet. Die kollegiale Grundlage besteht, wie bereits ausgeführt, in der Zusammenarbeit mit einem sgn."Beratenden Lehrerausschuß," der in unserem Falle aber auch erst im Laufe des Jahres 1976/77 (also im Verlauf des Innovationsprozesses) eingerichtet (gewählt) wurde.
Die Stellung des Schulleiters am Gymnasium ist traditionsgemäß sehr einflußreich. Auch wenn es an den einzelnen Gymnasien Personalräte bzw. Mitarbeitervertretungen gibt, so wird dadurch de facto die Stellung des

Schulleiters nicht geschmälert, ebensowenig wie durch die Schulkonferenz oder Gesamtkonferenz, was hier keineswegs wertend gemeint ist. Der Schulleiter ist nach Gesetz weisungsbefugt (SchumG § 16,Abs.5). Wer darum am Gymnasium etwas bewegen will, muß es mit seinem Einverständnis tun.
Die im Gesetz enthaltene Aufgabenumschreibung weist dem Schulleiter in unserem Falle geradezu eine Schlüsselfunktion zu. Denn zu seinen Aufgaben gehört unter anderem " die Pflege eines gedeihlichen Zusammenwirkens der an der Schule Beteiligten" (§ 16, Abs.2.3), ferner die "Förderung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit..." (§ 16, Abs.3).

Es kann davon ausgegangen werden, daß in unserem Fall das, was im Rahmen einer wirksamen Innovationsstrategie dem formellen Leiter an Funktionen zugedacht ist,z.B.: Ermutigung des Kollegiums zur Lösung der anstehenden Probleme, das Bereitstellen von Anreizen (manipulierte Belohnung) und das Schaffen angemessener Informationskanäle (vgl. HAVELOCK 1971, 6 - 27 ff) vom Schulleiter mit hoher Wahrscheinlichkeit erfüllt bzw. mit seiner formalen Unterstützung bewirkt werden kann. Die Möglichkeit jedenfalls, in einem Innovationsprozeß formale Autorität einsetzen zu können, wird als erfolgversprechend, d.h. als innovationsfördernd angesehen (vgl.HAVELOCK 1971,5 - 19).

5.5.2.2. Die Rolle des Innovators.

In der Rolle von Innovatoren werden jene Mitglieder des Systems gesehen, die sich auszeichnen durch Offenheit, Risikobereitschaft und ein kritisches Rollenverständnis.
Es ist davon auszugehen, daß es auch an "unserem" Gymnasium (Experimentalgruppe) Kolleginnen und Kollegen gibt, auf die die vorgenannten Attribute zutreffen.
Die sgn.Innovatoren nehmen in einem Innovationsprozeß insofern eine Schlüsselstellung ein, als sie sich als erste bereit finden, nach einer angemessenen Einbeziehung in den Problemlösungsprozeß das innovative Verhalten zu erproben, Erfahrungen zu sammeln, diese mitzuteilen und andere zur Nachahmung zu motivieren. In den herkömmlichen schulischen Systemen bedürfen die sgn.Innovatoren zunächst einer nachhaltigen Unterstützung durch einen Änderungsmittler und der Anerkennung bzw. Absicherung durch den Schulleiter, weil spürbar "belohnende" Effekte sich erst nach einer gewissen Zeit zeigen.

5.5.2. 3.Die Rolle des Opponenten (defender).

Diese Rolle wird von jenen Mitgliedern des Systems verkörpert, die auf Grund negativer Erfahrungen mit zurückliegenden Innovationen oder Innovationsansätzen oder aber auch auf Grund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale und lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf der Wahrung des Status quo beharren. Es muß gerade in unserem Fall, da doch an frühere Bemühungen angeknüpft wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem gegensteuernden Einfluß potentieller Opponenten gerechnet werden. So werden sich vermutlich Kollegen zu Wort melden, die vor zeitlicher Überforderung warnen, die den Status des Lehrers am Gymnasium nicht gefährdet sehen wollen, etwa dadurch, daß Eltern mehr Einfluß eingeräumt wird, die sich ferner nicht in Zugzwang bringen lassen wollen, die das Gymnasium - zumal es einmal grundsätzlich zur Disposition stand - vor jedweder Veränderung (Umfunktionierung) bewahren wollen, die Angst haben vor dem noch ungewissen Effekt der Innovation.
Handelt es sich bei diesen sgn.Opponenten außerdem noch um informelle Meinungsführer oder gar um gewählte Vertreter bedeutsamer schulischer Gremien, dann nehmen gerade die Opponenten im Innovationsprozeß eine wichtige Stellung ein, nicht zuletzt deshalb, weil sie die latent vorhandene Unsicherheit und Angst artikulieren, damit Abwehrreaktionen provozieren und so dem Innovationsvorhaben den Boden entziehen.
Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß das Scheitern der Bemühungen im Treatment des Schuljahres 1974/75 auch dem Umstand zu verdanken ist, daß der tatsächliche Einfluß der sgn. Opponenten nicht realistisch genug beurteilt und berücksichtigt wurde.

5.5.2. 4. Die Rolle der Elternbezugsgruppe.

Solange Eltern sich nicht als Interessengruppe verstehen, sondern nur individuelle Erwartungen und Wünsche an die einzelnen Lehrer und die Schule haben, kann von einer sozialen Einflußstruktur in der Elterngruppe nicht die Rede sein. Dennoch dürfte der, wenn auch manchmal unter fragwürdigen Umständen gewählte Elternvertreter eine wichtige Anlaufstelle für den Änderungsmittler sein. Der Elternvertreter ist es, der in der Regel, im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer bzw. dem Schulleiter, zu Klassenelternversammlungen einlädt (SchumG § 34,Abs.5) und der insofern in der Lage ist, bestehende Kommunikationskanäle nutzbar zu machen. Sein persönliches Einverständnis bzw. sein Angetansein von dem Innovationsvorhaben wird entscheidend einwirken auf die Bereitschaft der übrigen Eltern, sich ebenfalls darauf einzulassen.

Es wird unter den Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit aber auch solche geben, die gleichsam die Rolle von Innovatoren einnehmen werden, d.h. in unserem Fall, die eher als andere bereit sind, das Wagnis der gemeinsamen Unterrichtsplanung mit Lehrern auf sich zu nehmen. Andererseits wird es unter ihnen auch solche geben, die dem Innovationsvorhaben mit großer Skepsis begegnen werden, weil sie um den immer noch "gut" funktionierenden Auslesemechanismus des Gymnasiums fürchten und langfristig um den Statuserhalt bei ihren Kindern.
Es läßt sich jedoch im voraus nicht ausmachen, welche Eltern eher die Rolle von Innovatoren und welche eher die Rolle von Opponenten einnehmen werden, weil der Änderungsmittler nur einen geringen Teil der Eltern persönlich kennt.

5.5.3. Die Rolle des Änderungsmittlers

Die Aufgabe des Änderungsmittlers besteht darin, im Rahmen eines Problemlösungsprozesses geplante Veränderungen zu erleichtern (vgl.HAVELOCK 1973, S. 5).
Der Problemlösungsprozeß setzt an mit dem Bewußtmachen (Bewußtwerden) eines Mangels, einer Störung, eines krisenhaften Zustandes (vgl.Abb.7 Innenkreis). Vom Bedürfnis, etwas dagegen tun zu wollen (Entscheidung zur Handlung) kommt es dann zur Diagnose des Problems, zum Suchen nach einer Lösung und zur probehaften Anwendung dieser Lösung. Der sich einstellende Erfolg bzw. Mißerfolg entscheidet dann darüber, ob der Prozeß erneut ingang gesetzt wird. (HAVELOCK 1973, S.7).

In den so angelegten Problemlösungsprozeß kann der Änderungsmittler auf verschiedene Weise eingreifen. Wie er seine Rolle jeweils begreift, das hängt von den Bedingungen ab, unter denen er diese Rolle übernimmt.

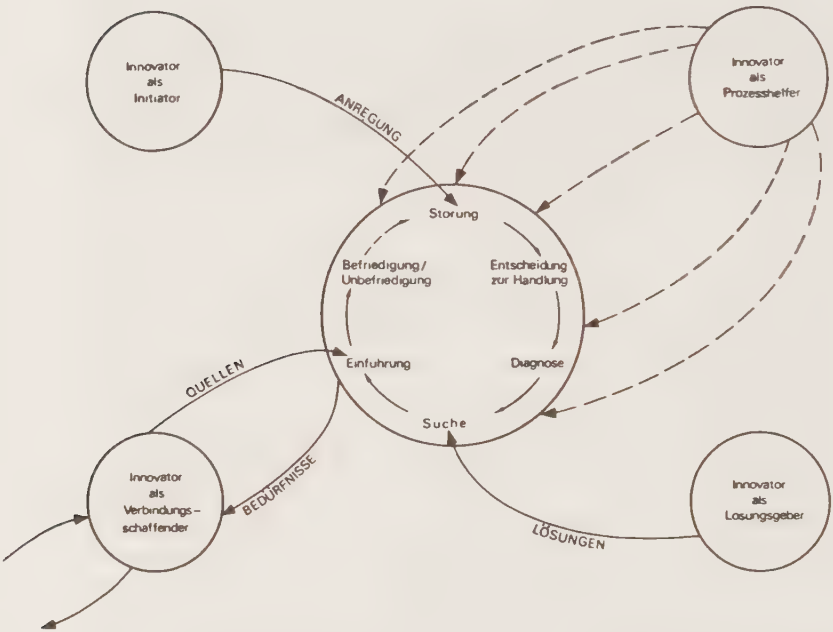
In unserem Fall gilt: Die Rolle des Änderungsmittlers wird ein Mitglied des Systems, ein Insider also, übernehmen, der über mehrere relevante Ressourcen verfügt, so z.B. über einen guten Kontakt zur Schulleitung, eine besondere Beziehung zum Schulträger, informative Kontakte mit Kollegen anderer Systeme, Hilfestellung durch die entsprechende Bezugswissenschaft, reduzierte Pflichtstundenzahl (auf Grund anderer Verpflichtungen) und persönliches Kennen zumindest der Elternvertreter des Systems (1)

---

(1) Die Rolle des Änderungsmittlers ließe sich in unserem Fall auch, besonders im Hinblick auf das "Zusammenspiel" mit der formellen Leitung, im Rahmen des sgn."Promotorenmodells" (nach WITTE 1973) beschreiben. Es geht hier um ein enges Zusammenwirken eines sgn."Machtpromotors" und eines "Fachpromotors" (vgl.AREGGER 1976, S.142-145).

Auf Grund der genannten Bedingungen und Ressourcen vermag der Änderungsmittler im Rahmen der Innovationsstrategie alle vier im Schaubild angeführten Funktionen zu übernehmen.

Abb. 7: Die Rollen des Änderungsmittlers (aus AREGGER 1976,S.154 nach HAVELOCK 1973)



Auf welche Weise die verschiedenen Funktionen wahrgenommen werden, wird später aus dem Protokoll zum Innovationsprozeß zu ersehen sein. Hier soll noch überlegt werden, welche Chancen in unserem Fall dem Änderungsmittler eingeräumt werden können, den Innovationsprozeß "erfolgreich" zu begleiten.

1. Das Innovationsvorhaben setzt, insofern es eine Revision des Rollenverständnisses und Rollenverhaltens des Lehrers zum Inhalt hat und vorübergehend Unsicherheit oder gär Angst verbreiten wird, eine solide Vertrauensbasis zwischen den betroffenen Lehrern und dem Änderungsmittler voraus. Ein solches Vertrauensverhältnis kann aber nur aufgebaut werden, wenn über längere Zeit kontinuierlich Kontakte stattfinden und so die erwünschte Vertrautheit zustande kommen kann (vgl.JOHNSON 1973). Dies ist aber nur bei einem Insider-Änderungsmittler möglich. Dem "Außenseiter" gegenüber ist er auch deshalb im Vorteil, weil er die Probleme der Kollegen und ebenso die Probleme im Interaktionsfeld Schu-

le-Elternhaus aus persönlicher Erfahrung kennt und darum auch in kritischen Situationen eher motiviert ist, durchzuhalten. Im Sinne der Aktionsforschung hat der Insider ferner die Möglichkeit, auch kurzfristige Effekte zu erfassen und darauf unmittelbar zu reagieren (vgl.WELLENDORF 1977, S.68) Die Chancen eines Änderungsmittlers, der von draußen kommt, sind in einem gymnasialen System aber vor allem deshalb gering, weil sich die Lehrer hier sehr leicht auf ihre Fachkompetenz zurückziehen und damit dem gegebenenfalls "unbequemen" Änderungsmittler entziehen können (vgl. auch HAVELOCK 1971,2 - 4) Ein solches Ausweichen dürfte bei einem kollegialen Verhältnis zum Änderungsmittler zumindest schwerer fallen.

2. Sowohl beim Schulleiter als auch beim Schulträger kann in unserem Fall eine relativ große Aufgeschlossenheit für das Innovationsvorhaben vorausgesetzt werden. Insofern der Änderungsmittler in beiden Richtungen einen guten Kontakt hat, kann zumindest mit einer formalen Unterstützung, gegebenenfalls sogar mit einer finanziellen Unterstützung gerechnet werden. Eine solche wird unter Umständen in der Anlaufphase erforderlich sein als symbolische Aufwandsentschädigung für das Erscheinen bei formellen Zusammenkünften außerhalb der "Dienstzeit".

3. Der Änderungsmittler steht darüber hinaus in Kontakt mit Kollegen anderer Systeme, insbesondere auch mit einem Gesamtschulsystem im benachbarten Bundesland Rheinland-Pfalz. Es handelt sich um ein System, an dem ebenfalls Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Elternbeteiligung gesammelt wurden. Die o.g. Kontakte werden sich unter Umständen dann als hilfreich erweisen, wenn es daran geht, eine Kontrollgruppe zu bilden um in dieser entsprechende Erhebungen durchzuführen.

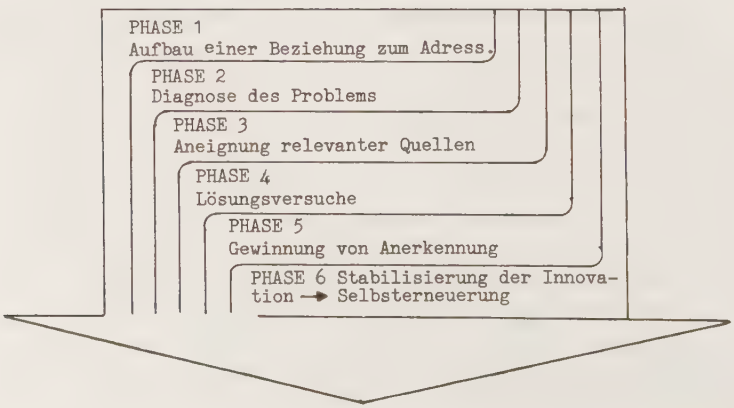
4. Die reduzierte Pflichtstundenzahl verschafft dem Änderungsmittler während des Unterrichtsvormittages zwar einen größeren Freiraum für Einzelkontakte mit Kollegen, jedoch wird die verfügbare Zeit bei weitem nicht ausreichen, mit allen beteiligten Kollegen in einem wünschenswerten Kontakt zu bleiben,
- um mit ihnen immer wieder den komplexen Bedingungszusammenhang zwischen Schule-Elternhaus-Beziehung einerseits und Schülerverhalten andererseits anzusprechen,
- um schriftliche oder mündliche Information weiterzuleiten,
- um auf informellem Weg neue Initiativen abzusprechen,
- um Rückmeldung zu geben zu beobachteten positiven Effekten der kooperativen Unterrichtsplanung unter Beteiligung der Eltern.

Hier zeigt sich sehr deutlich das unlösbare Dilemma, in dem sich der Schul-Insider-Änderungsmittler befindet. Je mehr er einerseits in das System integriert ist, d.h.je mehr er als Kollege unter Kollegen mit der Unterrichtspraxis konfrontiert wird, auf diese Weise die Bedingungen des Lehren und Lernens selbst erlebt, um so eher vermag er systemnahe, realistische Innovationen zu initiieren.Andererseits kann er solche Innovationen, sind sie einmal auf den Weg geschickt, nur dann systematisch begleiten, vor allem in einer Halbtagsschule, wenn ihm dazu der notwendige Freiraum bleibt, vorübergehend vielleicht sogar eine Freistellung vom Unterricht zu erwägen ist.

5.6. Entwurf einer Optimierungsstrategie zum Innovationsvorhaben: "Dissensminderung über Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung".

Auf dem Hintergrund der bisherigen Analyse relevanter Bedingungen für das Innovationsvorhaben empfiehlt sich eine Strategie in drei Phasen. Die Aktivitäten in jeder dieser Phasen haben sich an dem logischen Aufbau bzw. den logischen Elementen einer Problemlösungsstrategie zu orientieren wie sie aus Abb.8 hervorgehen (dort Phasen genannt). Unter Berücksichtigung der jeweiligen situativen Bedingungen werden diese Elemente (Phasen) mal gleichzeitig und mal in zeitlicher Abfolge aktualisiert.

Abb. 8: Elemente (Phasen) der Innovationsstrategie (nach HAVELOCK 1973, S. 11 bzw. 1976, S. 29).



Dem Änderungsmittler fällt, den sechs "Phasen" (Elementen) des Problemlösungsprozesses entsprechend, die Aufgabe zu,

1. die persönliche Beziehung zu und unter den betroffenen Kollegen und Eltern auf geeignete Weise zu intensivieren,
2. gemeinsam mit ihnen bisher ungelöste Probleme der Schulwirklichkeit anzusprechen und zu diagnostizieren,
3. relevante Ressourcen zu erkunden und zur gegebenen Zeit aufzugreifen,
4. mit den Betroffenen alternative Lösungswege zu erörtern und eine Entscheidung für einen bestimmten Lösungsweg herbeizuführen,
5. die Annahme dieses Lösungsweges und damit die Innovation selbst bei allen Beteiligten zu fördern,
6. darauf hinzuwirken, daß die innovative Praxis, die Beteiligung der Eltern an substantiellen Entscheidungen der Schule die bisherige Schulwirklichkeit ablöst bzw. in eine ständige Selbsterneuerung der Schule einmündet.

Die 3 Phasen der Innovationsstrategie werden in ihrer Zielsetzung wie folgt abgegrenzt:

1. Eine informelle Arbeitsgruppe von interessierten Lehrern durchläuft den Problemlösungsprozeß bis zur Formulierung einer möglichen Lösung.
2. Der so angelaufene Problemlösungsprozeß wird eingebunden in die bestehende formelle Struktur des Systems: Erprobung des Teilziels "kooperative Unterrichtsplanung durch Lehrer".
3. Die betroffenen Eltern werden in den Problemlösungsprozeß einbezogen. Erprobung der innovativen Praxis über ein Schuljahr hinweg: "kooperative Unterrichtsplanung unter Beteiligung von Eltern".

Im einzelnen sieht die Strategie vor:

5.6.1. Vorbereitende Kommunikation einer informellen Arbeitsgruppe:

Die vorbereitende Phase wird vor allem das Ziel verfolgen, die zahlreichen innovationshemmenden Faktoren im System zu entschärfen und zu überwinden. Dies soll unter anderem dadurch geschehen, daß den im System tatsächlich vorhandenen Einstellungen und Bedürfnissen und der vorhandenen Einflußstruktur soweit wie möglich Rechnung getragen wird bzw. diese soweit wie möglich in den Dienst der Innovation gestellt werden. Zudem ist für die erste Phase wie auch für die beiden folgenden entsprechend der vorausgegangenen Diagnose sorgfältig zu prüfen, was jeweils Inhalt der Kommunikation sein soll und wie diese einzuleiten ist.

1. Berücksichtigung vorhandener Einstellungen, Bedürfnisse und Einflußrichtungen:

Entsprechend dem überkommenen Rollenverständnis - auch bei Junglehrern bereits vorhanden - gilt es zunächst, die fachliche Kompetenz, die pädagogische Freiheit und damit die relative Autonomie des einzelnen zu bestätigen. Gleichzeitig aber gilt es, die latente Unsicherheit, berufliche Unzufriedenheit, Versagensangst und die überfordernde berufliche Isolation aufzufangen, ohne den noch verbleibenden Rest an Selbstvertrauen anzutasten. Dabei ist gerade jenen Kollegen besondere Aufmerksamkeit zu widmen, die nach früheren Beobachtungen immer dann schon um ihren Status oder um den Fortbestand des Gymnasiums überhaupt fürchteten, wenn Veränderungen irgendwelcher Art nur angedeutet wurden. Entscheidend für die Einleitungsphase wird auch die Einbeziehung der formellen Autorität,der Schulleitung sein, nicht zuletzt deshalb, weil das Innovationsvorhaben in engem Zusammenhang steht mit den Funktionen des Schulleiters, wie sie im Gesetz formell umschrieben sind (vgl.5.5.2.1.).

2. Inhalt der anzubahnenden Kommunikation:

Der Inhalt ist durch die Schritte im Problemlösungsprozeß vorgezeichnet: Beschreibung und Diagnose der Ausgangssituation und Erörterung alternativer Lösungsmöglichkeiten. Aus der Sicht des Änderungsmittlers sind immer wieder die folgenden Merkmale gegenwärtiger Schulwirklichkeit anzusprechen und bewußt zu machen:

1. die hohe Repetentenquote in der Mittelstufe des Gymnasiums in Verbindung mit jenen Problemen, die sich daraus ergeben,
2. die fehlenden Kontakte bzw. Arbeitsbeziehungen zwischen den Fachkollegen, dies angesichts zunehmender Stoffülle und permanenter Veränderung der Lehrpläne und Curricula,
3. die fehlende Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern hinsichtlich einer sinnvollen Begründung und Zuordnung des Unterrichtsangebotes, vor allem, wenn es erzieherische Intentionen impliziert, während verbaliter immer wieder die unerläßliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus beschworen wird.

3. Einleitung und Förderung der Kommunikation.

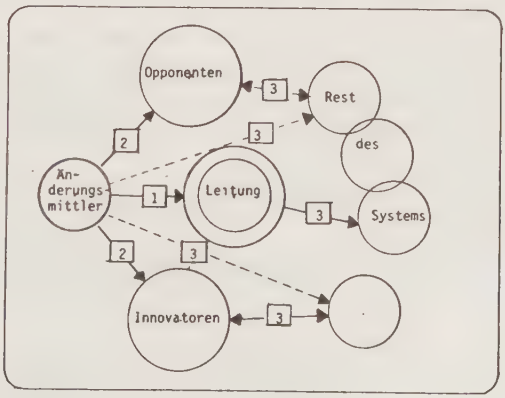
Die Strategie sieht folgende Einzelschritte vor:

1. Alle interessierten Lehrer werden durch den Änderungsmittler über den Schulleiter mittels eines entsprechenden Aushanges am Schwarzen Brett zu einer sog. aktuellen "Pädagogischen Runde" eingeladen.

2. Potentielle Innovatoren und potentielle Defender werden vom Änderungsmittler persönlich angesprochen und eingeladen. Letztere sollen sich damit einer offenen Klärung der bestehenden Positionen stellen (vgl. HAVELOCK 1971, 4/23, und AREGGER 1976, S. 140).
3. Mit der Einladung ergeht an diese Personen die Bitte um Mithilfe bei der Auswahl und beim Herrichten eines geeigneten Raumes außerhalb der Schule.
4. Die Ergebnisprotokolle zu den sog. Pädagogischen Runden sollen an alle Kollegen verteilt werden und so die Diskussion auf breiterer Basis in Gang setzen.

Schwerpunktsmäßig geht es in der Einleitungsphase also darum, die innovationsbereiten und innovationsfähigen Kollegen zu sammeln, latenten Widerständen konstruktiv zu begegnen, bei Begegnungen auf freiwilliger Basis ein entsprechendes Problembewußtsein auf- und auszubauen und schließlich durch die Eröffnung eines neuen Kommunikationsfeldes wenigstens Ansätze zu machen zur Überwindung der systembedingten Beziehungslosigkeit zwischen den Mitgliedern des Systems. Demnach sollen in der ersten Phase die folgenden Personen bzw. Personengruppen in der gleichen Weise die Aufmerksamkeit des Änderungsmittlers beanspruchen: die Schulleitung, jene Kollegen, die sich in der Vergangenheit als eher innovationsbereit gezeigt haben und jene, die sich in der Vergangenheit in der Regel Veränderungen widersetzt haben. Die Tatsache, daß vorbereitenden Begegnungen wie denen in der sog. "Pädagogischen Runde" in ihrer Wirkung auf das Klima (friendliness, familiarity, rewardingness, responsiveness, vgl. HAVELOCK 1974, S. 53) große Bedeutung zukommt, verpflichtet den Änderungsmittler zu besonderer Sorgfalt.

Abb. 9 veranschaulicht die zeitliche Abfolge (Zahlen 1-3) der Aktivitäten in der vorbereitenden Phase.



5.6.2. Einbindung des Innovationsprozesses in die formelle Struktur des Systems.

Sobald in der sog. "Pädagogischen Runde" ein Beschluß gefaßt ist, in welcher Klassenstufe der Versuch unternommen werden soll, Eltern an der Unterrichtsplanung zu beteiligen, soll eine entsprechende Empfehlung oder Information in die bestehenden formellen Gremien der Schule eingebracht und dort diskutiert werden. Als solche kommen vor allem in Betracht:

1. die Gesamtkonferenz,
2. die Schul-Elternvertretung,
3. die Fachkonferenzen.

Es geht, wie in der Einleitungsphase, darum, an die jeweils gegebenen Bedingungen anzuknüpfen, d.h. an die vorhandenen Einstellungen, Bedürfnisse und an die vorgegebene soziale Einflußstruktur. Alle, die später von der innovativen Praxis betroffen sein werden, als Lehrer oder Eltern, sollen hier die Möglichkeit erhalten, Argumente für das Vorhaben anzuhören, Einwände vorzutragen, formell mitzuentscheiden über die Durchführung des Vorhabens im Ganzen sowie über konkrete Einzelschritte.

Danach soll sich dann die Stufenkonferenz konstituieren, über die Zusammensetzung von Teilstufenkonferenzen befinden, die dann den formellen Rahmen für die kooperative Unterrichtsplanung abgeben werden.

Zur Zusammensetzung der Stufenkonferenz:

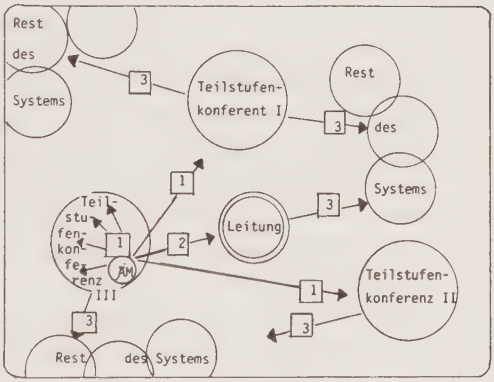
Soweit wie möglich sollen solche Kolleginnen und Kollegen in der sog. Versuchsstufe eingesetzt werden, die bis zu diesem Zeitpunkt bereits aktiv am Problemlösungsprozeß beteiligt waren, vor allem über die "Pädagogischen Runden". Wenn die Stufenkonferenz am Beginn des neuen Schuljahres vom Schulleiter einberufen wird, soll noch einmal ausführlich der Anlaß und das Innovationsvorhaben selbst in Erinnerung gebracht und erörtert werden. Dann ist zu entscheiden,

1. über die Zusammensetzung der Teilstufenkonferenzen, d.h. die Gruppierung der einzelnen Fächer,
2. über die Tagungshäufigkeit und den Tagungsort dieser Teilstufenkonferenzen und
3. über den Modus der Einberufung und Leitung dieser Teilstufenkonferenzen.

Zur kooperativen Unterrichtsplanung in den Teilstufenkonferenzen:

Weil in der Anlaufphase der Kooperation zwischen den einzelnen Fächern in mehrfacher Hinsicht mit Schwierigkeiten zu rechnen ist, soll die erste Runde der Teilstufenkonferenzen unter relativ vertrauten Bedingungen stattfinden. Lehrer verschiedener Fächer, die bisher die Unterrichtsplanung als ihre ureigenste Sache verstanden haben, sollen zunächst unter sich, d.h. ohne Beteiligung der Eltern über das Unterrichtsangebot und über Möglichkeiten der Kooperation beraten. Die Beratungsergebnisse sollen in einem Protokoll zusammengefaßt und den übrigen Kollegen zugänglich gemacht werden.

Abb. 10 zeigt, daß in der zweiten Phase das Hauptinteresse des Änderungsmittlers (ÄM) den Teilstufenkonferenzen zu gelten hat.



5.6.3. Die Einbeziehung der betroffenen Eltern in den Innovationsprozeß.

Nachdem die beteiligten Lehrer erste Erfahrungen mit der kooperativen Unterrichtsplanung gemacht haben, sollen die Eltern wie folgt mittelbar bzw. unmittelbar in den Innovationsprozeß einbezogen werden:

1. Erprobung der neuartigen Eltern/Lehrer-Kommunikation in einer zumindest für Lehrer und Elternvertreter einzurichtenden Trainingssituation.
2. Einführung der Elternschaft in das Innovationsvorhaben. Bei gleicher Gelegenheit sollen von der Elternschaft Vertreter in die Teilstufenkonferenzen delegiert werden.
3. Regelmäßiges Zusammentreten der Teilstufenkonferenzen unter Beteiligung der Eltern zum Zwecke gemeinsamer Unterrichtsplanung und Auswertung.
4. Durchführung von Klassenelternversammlungen unter Beteiligung der Lehrer und der in die Teilstufenkonferenzen delegierten Elternvertreter.

Zu den vier genannten Schritten einige Anmerkungen:

5.6.3. 1. Gemeinsames Lehrer/Eltern-Training.

Was bis zur Konstituierung der Stufenkonferenz und der Teilstufenkonferenzen auf der Lehrerseite an rationalen oder emotionalen Barrieren geblieben ist, soll durch unmittelbare Erfahrungen mit Eltern in einer sog. Trainingssituation überwunden werden. Desgleichen sollen aber auch die Elternvertreter, hier zunächst nur die gewählten Elternvertreter, über die konkrete Erfahrung von Zusammenarbeit mit Lehrern das aufholen, was bisher über den rein verbalen Weg nicht vermittelt werden konnte. Im Sinne dieser Zielsetzung wird an die Durchführung eines Wochenendseminars gedacht, das in einem geeigneten Rahmen entsprechende Erfahrungen vermitteln soll. Dem Änderungsmittler wird dabei die Aufgabe zufallen, alle nur verfügbaren Ressourcen auszuschöpfen, die geeignet sind, die Annahme des Innovationsziels zu fördern, d.h. die geeignet sind, zu einer gemeinsamen kooperativen Unterrichtsplanung zwischen Lehrern und Eltern zu motivieren. Im Hinblick auf dieses Wochenendseminar ist nach innovationstheoretischen Erwägungen durch den Änderungsmittler folgendes zu betreiben:

- eine optimale Beteiligung der formellen Autorität an der Vorbereitung und Durchführung. Gemeint sind: Schulleitung, Personalrat und Schulelternvertretung;
- eine Konzipierung des zweitägigen Programms entsprechend den Erfordernissen einer Problemlösungsstrategie;
- im Wochenendseminar selbst eine erneute, vertiefende Diagnose der Ausgangssituation durch die anwesenden Lehrer, Elternvertreter und Schülervertreter der Oberstufe.

Zur Vertiefung des Problembewußtseins sollen möglichst alle verfügbaren Ressourcen ausgeschöpft werden:

- geeignete Inputs, z.B. ein Kurzreferat, Statements von Vertretern der drei beteiligten Gruppen, optische Hilfen wie Karikaturen, Bilder, Graphiken, usw;
- wechselnde Arbeitsformen, Gruppenarbeit neben zusammenfassenden Plenumsdiskussionen (vgl. HAVELOCK 1971, 4/22);
- Gesprächstraining in den "gemischten Gruppen" nach den Prinzipien der themenzentrierten, interaktionellen Methode (BETZ/SCHRAMM 1974);
- kritischer Bericht eines Experten aus einem vergleichbaren System über Erfahrungen mit aktiver Elternbeteiligung (in innovationstheoretischer Sicht eine Quasi-Demonstration der anvisierten Innovation);
- besondere Gewichtung der Bedeutsamkeit des Tagungsthemas "Koopera-

tion zwischen Lehrern und Eltern" durch die Anwesenheit eines Vertreters des Schulträgers;
- Schaffung einer angenehmen Tagungsatmosphäre durch eine entsprechende Auswahl des Tagungsortes;
- Anerkennung für die freiwillige Teilnahme und damit gleichzeitig Anerkennung für das bereits gezeigte kooperative Verhalten durch eine entsprechende Geste (Einladung zu einem gemeinsamen Arbeitsessen);
- die Teilnahme soll zwar grundsätzlich freiwillig sein, Elternvertreter jedoch, die verhindert sind, sollen gebeten werden, sich um einen Vertreter aus ihrer Klassenelternschaft zu bemühen.

Der mit dem Wochenendseminar intendierten Trainingssituation kommt im Rahmen der Optimierungsstrategie besondere Bedeutung zu, da nicht nur erste, direkte Erfahrungen mit dem innovativen Verhalten gemacht werden können (Kooperation zwischen Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern), sondern voraussichtlich auch der "Verstärkungswert" so hoch ist, daß nachfolgende erste Konflikte und Probleme leichter überwunden werden können.

5.6.3. 2. Einführung der Eltern in das Innovationsvorhaben.
Ein erster Schritt wird darin bestehen, daß der Änderungsmittler mit den betroffenen Elternvertretern persönlich Kontakt aufnimmt. Nachdem diese nun bereits mehrmals mit dem Innovationsvorhaben konfrontiert wurden, laden sie zusammen mit dem Schulleiter die Elternschaft der entsprechenden Klassenstufe schriftlich zu einem Elternseminar ein, das über geeignete Medien (Overheadfolien mit Schaubildern, Zusammenfassungen usw.) in das Innovationsvorhaben und seine Begründung einführen soll. Die Elternschaft wird bei dieser Gelegenheit durch den Änderungsmittler auch über alle bisherigen Aktivitäten informiert. Nach dieser Einführung und einer sich anschließenden Diskussion sollen die Eltern aufgefordert werden, nach Klassen getrennt, ihre Elternvertreter für die Teilstufenkonferenzen zu ermitteln.

5.6.3. 3. Unmittelbare Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung in Teilstufenkonferenzen.
Dazu sollen die Elternvertreter durch den jeweiligen Leiter der Teilstufenkonferenz eingeladen werden. Wie in der ersten Runde der Teilstufenkonferenzen ohne Beteiligung der Eltern, so soll auch weiterhin zu allen Teilstufenkonferenzen ein Protokoll erstellt und den übrigen Kollegen zugänglich gemacht werden. In den nun anlaufenden Teil-

stufenkonferenzen unter Beteiligung von Vertretern der Eltern soll es u.a. um folgendes gehen:

1. Es sollen Ziele, Inhalte und gegebenenfalls Methoden des Unterrichts in den einzelnen Fächern zur Sprache gebracht werden.
2. Soweit möglich, - der Handlungsspielraum in der Mittelstufe ist noch relativ groß -, sollen Möglichkeiten der Koordination zwischen den Fächern, gegebenenfalls die Durchführung von Unterrichtsprojekten erörtert werden.
3. Die Eltern sollen Stellung nehmen zu dem vorausgegangenen Unterricht und den anwesenden Lehrern eine entsprechende Rückmeldung geben.
4. Akute erzieherische Probleme, die sich sowohl auf den schulischen Unterricht als auch auf den familiären Raum beziehen, sollen,soweit es an dieser Stelle möglich ist, gemeinsam erörtert werden.
5. Durch geeignete Bedingungen (Zeitpunkt, Ort, Raum, evtl.Bewirtung) kann und soll die Bekanntheit und Vertrautheit unter den Beteiligten gefördert und vertieft werden.
6. Sofern der Änderungsmittler der Teilstufenkonferenz angehört, soll er keine Gelegenheit versäumen, Rückmeldung zu erstatten zu beobachteten Effekten der kooperativen Unterrichtsplanung, insbesondere als Lob und Anerkennung für das Bemühen, neue Wege zu erproben.
7. Für die Kommunikation in den Teilstufenkonferenzen sind Bedingungen zu schaffen, die auch eine g e g e n s e i t i g e Anerkennung der geleisteten Arbeit ermöglichen. Lehrer des gleichen Fachs oder solche, die sich für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt oder aber auch nur für eine partielle inhaltliche Koordination entscheiden, haben in der Teilstufenkonferenz Gelegenheit zum Materialaustausch und zu Absprachen bezüglich einer evtl. notwendigen Materialbeschaffung.
8. Eltern können in diesen Teilstufenkonferenzen berichten über die aktuelle Lernumwelt der Schüler, über deren Interessen, über Erfahrungen, die die Schüler in ihrer Freizeit machen usw.
9. Die offene Kommunikation und die gegenseitige Anerkennung und Hilfestellung soll schließlich auch die Bereitschaft zu bewußterer, erzieherischer Zusammenarbeit stärken.

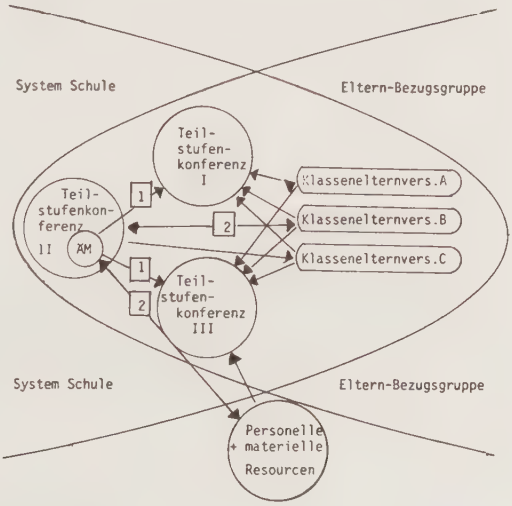
5.6.3. 4. Mittelbare Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung in den Klassenelternversammlungen.

Die Klassenelternversammlung ist nach bestehendem Recht der Ort, an

dem Eltern von Lehrern über Planung und Gestaltung des Unterrichts... informiert werden sollen und ihnen "in Fragen der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben" ist (Schulmitbestimmungsgesetz, § 36, Abs.1).

Die hier angesprochenen Ziele werden, wie bereits ausgeführt, zunächst in die Teilstufenkonferenzen verlegt. Für die Klassenelternversammlungen wird in unserem Zusammenhang ein realistischeres Ziel (1) gesetzt: Lehrer und unmittelbar an der Unterrichtsplanung beteiligte Eltern informieren in der Elternversammlung über die Arbeit in den Teilstufenkonferenzen und nehmen hier wie auch im informellen Rahmen Anregungen und Kritik entgegen. Adressat für diese Anregungen oder für diese Kritik ist jetzt also in jedem Fall eine Arbeitsgruppe, die Teilstufenkonferenz. Der nicht selten zu beobachtenden Konfrontation zwischen der Elternschaft einer Klasse und einem einzelnen Lehrer in der Klassenelternversammlung wird dadurch der Boden entzogen. Die Elternversammlung wird damit sowohl für den Lehrer bzw. die Lehrer als auch für die Eltern attraktiver und vor allem im Hinblick auf die Schüler hilfreicher und wirksamer.

Abb 11 zeigt die Integration der beiden "Empfängersysteme" über die Kooperation in Teilstufenkonferenzen und Klassenelternversammlungen.



(1) ... realistischer als im Schuljahr 1974/75 entsprechend SchumG § 36.

6. Unmittelbare und mittelbare Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung - Unterrichtsversuch 1976/77.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst noch einmal die Situation am Ende des Schuljahres 1974/75:

- Das neue Schulmitbestimmungsgesetz, das die Beteiligungsrechte der Eltern bis hin zur Mitwirkung bei der Unterrichtsplanung erweitert hat, ist gerade ein Jahr inkraft.
- Die Kontakte zwischen Lehrern und Eltern sind minimal geblieben, von Mitwirkung kann keine Rede sein.
- Die Annahme, daß Lehrer sich zu einer neuen Form der Kommunikation mit Eltern bereit fänden, sobald diese zu verstehen geben, daß sie sich nicht nur für Zensuren, sondern auch für die Ziele und Inhalte des Unterrichts interessieren, hat sich als Trugschluß erwiesen.
- Während die ersten Schlagzeilen behaupten, daß die Schule "krank mache", sticht aus den Untersuchungsergebnissen des Jahres 1974/75 ein Ergebnis besonders hervor: den geringeren Dissens erleben Schüler, deren Eltern die geringeren Mitwirkungserwartungen haben. Anders ausgedrückt: das Dissenserleben bei Schülern ist eher hoch, wenn die Eltern von dem inzwischen zugestandenen Recht einer vernünftigen Mitwirkung in der Schule Gebrauch machen wollen.

So wird denn auch bald nach dem "demokratischen Aufbruch" Unbehagen laut. Die Wege jedoch, die zu einer wirksamen Veränderung vorgeschlagen werden, sind ebenso untauglich wie die früheren: Gesetzesnovellierung einerseits, Druck und Agitation andererseits. In beiden Fällen wird der Schüler kaum den Eindruck bekommen, daß es um ihn geht, wenn von Bildung und Erziehung die Rede ist, viel weniger noch werden dadurch jene Dinge bedeutsam (gemacht), mit denen er sich Tag für Tag in der Schule zu beschäftigen hat.

Der Schlüssel zu einer qualitativen Veränderung der Schule-Elternhaus-Beziehung ist m.E. vielmehr in einer Revision der Lehrerrolle zu suchen. Gleichzeitig müßte bei einem Großteil der Eltern eine Neubesinnung einsetzen, eine Reorientierung bezüglich ihrer Erziehungsverantwortung (vgl. HAVELOCK, 1971). Für Eltern wie Lehrer läßt sich daraus das folgende"Lernziel"ableiten:
"Bereit und fähig sein zu einer kontinuierlichen, unterrichts- und schülerbezogenen Kommunikation"(1).

(1) Das "Fähigsein" wird sich z.B. nur ausweisen in einem Kommunikationsverhalten entsprechend den Prinzipien der rationalen Argumentation.

6.1. Hypothesen zum Unterrichtsversuch.

Nachdem im vorausgehenden Kapitel eine Strategie entworfen worden ist, die sowohl dem o.g. "Lernziel" als auch den vorhandenen "Lernbedingungen" gerecht zu werden versuchte, geht es nun an die Umsetzung dieser Strategie in einen Unterrichtsversuch. Eine experimentelle Versuchsanordnung im strengen Sinne kann es nicht geben, einmal weil die Eltern-Lehrer-Kommunikation auch jetzt in der zu bildenden Kontrollgruppe nicht manipulierbar ist, zum anderen, weil experimentelle Bedingungen die tatsächlichen Bedingungen des Systems und ihren Einfluß auf die Eltern-Lehrer-Kommunikation verzerren würden. Wie in der ersten Untersuchung orientiert sich auch hier die Anordnung der Hypothesen an dem angenommenen Bedingungsprozeß bzw. an den theoriegeleiteten funktionalen Zusammenhängen, wie sie aus dem Variablenschema (Abb. 12) ersichtlich werden.

Wir fragen zuerst, wie sich in der Experimentalgruppe die Partizipation des Lehrers an einem beruflich relevanten Problemlösungsprozeß, dann, wie sich die Kooperation mit Kollegen und Elternvertretern in einer formellen Arbeitsgruppe (group - involvement) und ferner authentisches Feedback auswirken auf seine Einschätzung der Innovatorischen Potenz des Systems "Gymnasium". Wir kommen dann zu einem Vergleich von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich jener Variablen, die in einem Bedingungszusammenhang mit dem Dissenserleben des Schülers stehen und prüfen schließlich im Systemvergleich den Einfluß der Dissenserfahrung auf die verschiedenen Aspekte des Leistungsverhaltens des Schülers.Entsprechend gliedern wir die nachfolgenden Hypothesen in drei Gruppen:

Systeminterne Zusammenhänge in der Experimentalgruppe.

Hypothese 1

Je intensiver Lehrer in den Problemlösungsprozeß einbezogen sind, um so positiver beurteilen sie das Kommunikationsklima und den persönlichen Nutzen (den relativen Vorteil), den sie aus der Innovation ziehen.

Hypothese 2

Je positiver das Kommunikationsklima empfunden wird, um so positiver wird das System in seinen Merkmalen (general factors) beurteilt.

Hypothese 3

Je höher Lehrer den relativen Vorteil einschätzen, den sie aus der kooperativen Unterrichtsplanung ziehen, um so positiver beurteilen sie die innovatorische Potenz des Systems.

Hypothese 4

Je häufiger Lehrer an Teilstufenkonferenzen unter Beteiligung von Eltern teilgenommen haben, die unter Beteiligung des Änderungsmittlers durchgeführt wurden, um so positiver beurteilen sie die Merkmale des Systems.

Hypothese 5

Je stärker die informellen Kontakte zwischen Änderungsmittler und Lehrer im Innovationsprozeß, um so positiver wird das System beurteilt.

Systemvergleichende Zusammenhänge.

Hypothese 6

Lehrer in einem System, das konkrete positive Erfahrungen im Umgang mit partizipierenden Eltern ermöglicht, beurteilen die Merkmale des Systems positiver als Lehrer an anderen Systemen, für die das nicht zutrifft.

Hypothese 7

Eltern in einem System, das den Eltern die aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung anbietet und ermöglicht, sehen auch eher den Sinn von Eltern-Lehrer-Kontakten in der wechselseitigen Kommunikation, die eine aktive Elternrolle einschließt.

Hypothese 8

Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben in einem System, das von den Eltern bezüglich seiner Merkmale positiv beurteilt wird, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als Eltern in einem System, dessen Lehrer diese Merkmale negativ beurteilen.

Zusammenhänge zwischen Dissenserfahrung und Schülerverhalten im Systemvergleich.

Hypothese 9

Die Unzufriedenheit des Schülers mit Gegebenheiten des schulischen Alltags steigt mit der bei den Eltern wahrgenommenen Unzufriedenheit, und zwar stärker bei hohem als bei niedrigem Anspruchsniveau der Eltern.

Hypothese 9'

Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Hypothese 10

Die Anstrengungsbereitschaft des Schülers, angezeigt über im Fragebogen vorgenommene Kausalattribuierungen zu Leistungs-, d.h.Erfolgs- oder Mißerfolgssituationen, fällt bei zunehmender Dissenserfahrung, und zwar stärker bei hohem als bei niedrigem Anspruchsniveau der Eltern.

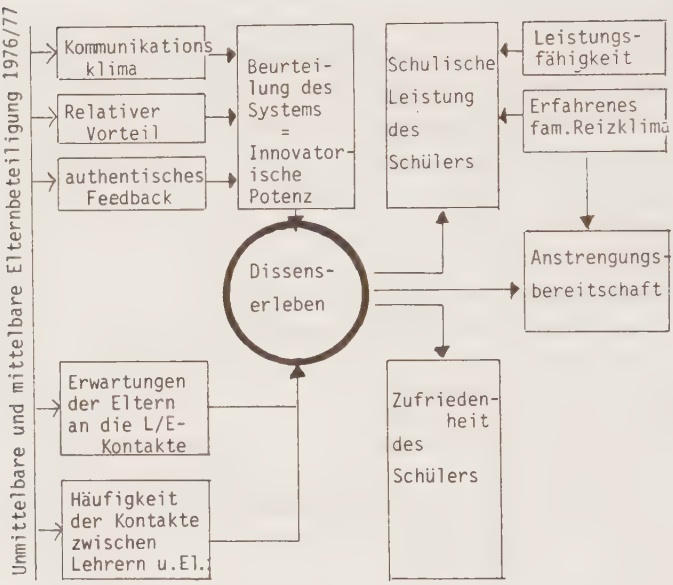
Hypothese 10'

Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlicher Anstrengungsbereitschaft ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Hypothese 11

In Abhängigkeit von der unmittelbaren Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung und einer davon abhängigen größeren Zustimmung der Schüler zum Unterrichtsangebot ist der Anteil der Underachiever in der Experimentalgruppe kleiner als in der Kontrollgruppe.

Abb. 12: Variablenschema zum Unterrichtsversuch 1976/77.



6.2. Der Unterrichtsversuch im Schuljahr 1976/77.

Eine erste Übersicht zu den formellen Kontakten und Aktivitäten zeigt, wie der Innovationsprozeß, der mit der Problemdiagnose in der sog. "Pädagogischen Runde" ansetzt, voranschreitet zur innovativen Praxis, d.h. zur unmittelbaren Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung in Teilstufenkonferenzen und zur mittelbaren Beteiligung in Klassenelternversammlungen. Die zweite Phase, zu der die Fachkonferenzen gehören, greift bereits in die Einleitungsphase hinein und setzt mit Beginn des neuen Schuljahres erneut an. Die Ferienwochen abgezogen, vergehen von der ersten "Pädagogischen Runde" bis zur Überleitung in die dritte Phase etwa 15 Wochen.

Die dritte Phase erstreckt sich von Ende Oktober 1976 bis Juli 1977 und wird mit der Datenerhebung abgeschlossen.

6.2.1. Übersicht zum Unterrichtsversuch im Schuljahr 1976/77.

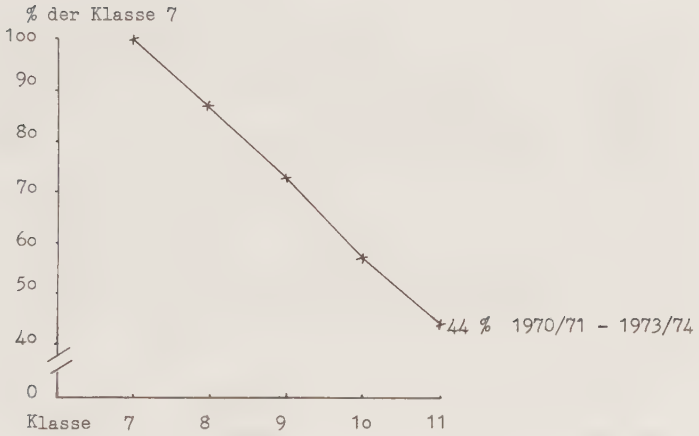
LEHRER	LEHRER+ELTERN	ELTERN
1.und 2. Phase : VORBEREITENDE KOMMUNIKATION UND EINBINDUNG IN DIE FORMELLE STRUKTUR		
19.5. Erste "Pädagogische Runde" 2.6. Fachkonferenzen 9.6. Zweite Pädagogische Runde 26.7. Information der Gesamtkonferenz	7.7. Information der Schulelternvertretung	
19.3. Gesamtkonferenz 23.9. Erste Stufenkonferenz 7 4.1o.Teilstufenkonferenz III_1 6.1o.Teilstufenkonferenz I_1 25.1o.Teilstufenkonferenz II_1	16./17.1o. Wochenendseminar	Pers.Kontaktaufnahme mit den Elternvertrtern der Stufe 7 2o.1o.Einführungsveranstaltung für alle Eltern (3 Kl.)
3.Phase : UNMITTELBARE UND MITTELBARE BETEILIGUNG DER ELTERN AN DER UNTERRICHTSPLANUNG		
OHNE ELTERNBETEILIGUNG	UNMITTELBARE ELTERNBETEILIGUNG	MITTELBARE ELTERNBETEILIGUNG
	25.1o. Teilstufenkonferenz III_2	27.1o.Klassenelternversammlungen der Stufe 7
	24.11. Teilstufenkonferenz I_2	
	26.11. Teilstufenkonferenz III_3	
1.12.Zweite Stufenkonferenz 7		9.12.Klassenelternversammlung
		1o.12.Buch-Geschenk-Liste für alle Eltern
	18.12. Teilstufenkonferenz II_2	2o.12.Ausstellung von Schülerarbeiten (Projekt)
	14.1. Teilstufenkonferenz III_4	
	18.1. Teilstufenkonferenz I_3	2.2. Klassenelternversammlung
18.2. Zwischenbilanz in der dritten Stufenkonferenz	3.2. Zwischenbilanz der Elternvertreter (1o)	9.2. Protokoll zur Zwischenbilanz an alle Eltern
	24.2. Teilstufenkonferenz II_1	Synopse zur Unterrichtsplanung an alle Eltern
	25.2. Teilstufenkonferenz III_1	
	11.3. Teilstufenkonferenz I_1	3o.3. Klassenelternversammlung
	29.4. Teilstufenkonferenz II_2	Synopse an alle Eltern
	6.6. Teilstufenkonferenz II_3	Synopse an alle Eltern
		7.6. Klassenelternversammlung
		14.6. Klassenelternversammlung
3.7. Gesamtkonferenz	5.7. Teilstufenkonferenz I_2	1.7. Klassenelternversammlung

6.2.2. Beschreibung des Unterrichtsversuchs 1976/77.

6.2.2. 1. Phase I: Vorbereitende Kommunikation auf informeller Ebene.

Es ist im Laufe der Jahre wiederholt der Wunsch geäußert worden, sich einmal in einem Kreis interessierter Lehrer zu treffen, um aktuelle Probleme der Schulwirklichkeit zu erörtern. Der Änderungsmittler greift dieses Bedürfnis auf und lädt über den Schulleiter zur ersten sog. "Pädagogischen Runde" ein. Während sich ein entsprechender Aushang am Schwarzen Brett an a l l e Kolleginnen und Kollegen wendet, lädt der Änderungsmittler jene Kollegen persönlich ein, die sich in der Vergangenheit entweder in der Rolle des Innovators oder in der des Opponenten (Defender) hervorgetan haben.

Mit Unterstützung des stellvertretenden Schulleiters wird dann ein geeigneter Raum außerhalb der Schule gefunden und für die erste Sitzung vorbereitet; Getränke und etwas Gebäck für eine "gemütliche Atmosphäre" werden nicht vergessen.
Es erscheinen zur ersten Sitzung 11 Kollegen, darunter der Schulleiter, der Vorsitzende des Personalrates und der Schülervertrauenslehrer.
Insofern er offiziell eingeladen hat, eröffnet der Schulleiter auch die erste Sitzung und umschreibt die Zielsetzung der Pädagogischen Runde etwa wie folgt: Es soll mit dieser Runde ein Rahmen geschaffen werden, in dem engagierte Lehrer Fragen des Schulalltags aufgreifen, pädagogische Probleme analysieren und gemeinsam nach realistischen Lösungsmöglichkeiten suchen können. Die Runde soll grundsätzlich für jedermann offen bleiben, die Gesprächsleitung soll nach Möglichkeit wechseln.
In der Einladung war der Fragenkreis bereits auf die Mittelstufe eingegrenzt worden, da hier die Probleme am drängendsten zu sein scheinen.
Zum Einstieg stellt der Änderungsmittler an Hand von Schaubildern eine Repetentenstatistik vor, die er für die eigene Schule zusammengestellt hat. Sie bezieht sich auf die beiden Aufnahmejahrgänge 1968 und 1969 und zeigt, wieviel Prozent der Schüler aus Klasse 7 ohne Wiederholung, also nach vier Jahren, den mittleren Abschluß nach Klasse 10 erreicht haben (vgl. S.193).



Diese Statistik entspricht im wesentlichen der wenige Monate später, am 14. 2. 1977, dem Landtag des Saarlandes vorliegenden Statistik zur Repetentenquote an saarländischen Realschulen und Gymnasien für das Schuljahr 1975/76 (vgl. Dokumentation 37).

Laut Protokoll werden von den Beteiligten zum Thema Repetenten folgende Feststellungen getroffen:

1. Die Repetenten übernehmen häufig in ihrer neuen Klasse eine tonangebende Rolle, die sich meist negativ auf die Atmosphäre in der Klasse und die Anstrengungsbereitschaft der anderen meist jüngeren Mitschüler auswirkt.
2. Die Repetenten erleben nach der Rückstufung den Unterrichtsvormittag nicht selten als Leerlauf bzw. zeigen sich gerade in der Mittelstufe oft wenig motiviert, die Wiederholung als Chance zu nützen.
3. Es läßt sich nachweisen, daß bisherige Problemfälle in der Schule, auffällig geworden durch Drogen, Alkohol oder besondere Aggressivität, aus der Reihe der Repetenten kommen, wobei hier eine Wechselwirkung anzunehmen ist.
4. Das Repetentenproblem steht in Zusammenhang mit: Desinteresse am Stoff, Unkonzentriertheit, mangelnder Ausdauer, Nachlässigkeit in den Hausaufgaben usw.

Auf die Frage nach den möglichen Ursachen für die hohe Repetentenquote und deren Konsequenzen werden in der Runde folgende Feststellungen getroffen:

1. Für viele Schüler stellt der Übergang zum Gymnasium eine Überforderung und darum eine Fehlentscheidung dar.Dabei wird auf die Expansion der Gymnasien verwiesen.
2. Die meist zu großen Klassen erschweren die individuelle Förderung und Kontrolle.
3. Viele Schüler werden durch überzogene Leistungsanforderungen ihrer Eltern überfordert.
4. Das Unterrichtsangebot ist oft wenig motivierend; die Unterrichtsplanung geht nicht selten an den Schülerinteressen völlig vorbei.
5. Inhaltliche Überfrachtung des Unterrichts, fehlender Zusammenhang zwischen den Inhalten des Unterrichts.
6. Probleme, die sich aus der Unterrichtsorganisation ergeben, z.B. sich alle 40 Minuten auf ein neues Fach einstellen zu müssen.
7. Kritik der Eltern an Inhalten, Zielen und Methoden des Unterrichts bei gleichzeitigem Druck auf Leistung und Schulerfolg.

Wie soll nun das Repetentenproblem gelöst werden?
Dazu werden folgende Vorschläge gemacht:
1. Man soll die Repetenten einer Stufe jeweils in einer Klasse zusammenfassen.
2. Wo es sinnvoll erscheint, sollen für den Unterricht in den einzelnen Fächern Blockstunden eingerichtet werden.
3. Stärkere Kontrolle und konsequente Maßnahmen von seiten der Lehrer.
4. Themenschwerpunkte setzen, evtl. über eine Koordination zwischen einzelnen Fächern.

Die o.g. Vorschläge werden mit unterschiedlicher Gewichtung diskutiert. Widersprüche werden offenkundig. Es besteht schließlich Übereinstimmung darüber, daß man "das Pferd nicht von hinten aufzäumen" soll, stattdessen soll den tatsächlichen Gründen für das Desinteresse und die Überforderung des Schülers begegnet werden. Langfristig soll darum folgendes Ziel angesteuert werden,- der Vorschlag kommt von einem Teilnehmer, der von der Grund- und Hauptschule zum Gymnasium übergegangen ist - : Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fächern, sinnvolle Auswahl von Unterrichtszielen und Inhalten, die sowohl von Lehrern wie auch von den Eltern mitgetragen werden können.

Letzteres wird dann noch einmal vom Änderungsmittler mit Nachdruck hervorgehoben.

Wie soll nun weiter vorgegangen werden ?

Dazu folgendes Beratungsergebnis:

1. Zunächst sollen die einzelnen Fachkonferenzen mit der Aufgabe betraut werden, für die Stufe 7, die der Änderungsmittler im Hinblick auf die Erweiterung des Fächerkanons um das Fach Geschichte und die zweite Fremdsprache als Versuchsstufe vorschlägt, Ziele und Schwerpunkte im Blick auf das folgende Schuljahr zu erörtern und einen entsprechenden Zielkatalog zu erstellen. Der stellvertretende Schulleiter schlägt vor, dazu einen Konferenztag einzulegen, an dem auch die Gesamtkonferenz mit dem Vorschlag der Pädagogischen Runde befaßt werden soll. Da sowohl der Schulleiter als auch der Personalratsvorsitzende anwesend ist, kann sofort ein Termin festgelegt werden.

2. Es wird ferner ein Termin für die zweite Pädagogische Runde verabredet. Der Schulleiter erklärt sich spontan bereit, für die nächste Runde selber etwas vorzubereiten. Mögliches Thema, vom Änderungsmittler angeregt, von den übrigen akzeptiert: "Welche Wahlmöglichkeiten läßt das System Gymnasium einer Schule in freier Trägerschaft?"

Nach der ersten Pädagogischen Runde:

Die nicht erschienenen "Defender" werden vom Änderungsmittler erneut angesprochen und nach den Gründen ihres Nichtkommens gefragt. Eine Antwort unter anderen: "Es bringt ja doch nichts". Das vom Änderungsmittler unverzüglich angefertigte Protokoll der ersten Runde soll nach Auffassung des Schulleiters, vermutlich nach Absprache mit dem Personalratsvorsitzenden, nicht im Kollegium verteilt werden.
Der Grund: Ungewißheit darüber, wie Kollegen, die nicht teilgenommen haben, reagieren würden. Das Protokoll wird also nicht verteilt.

Zweite Pädagogische Runde:

Etwa drei Wochen später wird wieder durch Aushang und unmittelbar durch den Änderungsmittler eingeladen. Auf eine persönliche Einladung hin entschuldigt sich diesmal ein sog. "Defender" damit, daß er resigniere, nachdem ihm die letzte Chance zur Beförderung in die nächste Gehaltsstufe verbaut worden sei.
Da der Schulleiter sich bereit erklärt hatte, eine Einführung in das Thema der zweiten Pädagogischen Runde vorzubereiten, erhält er einige Tage vor der zweiten pädagogischen Runde vom Änderungsmittler als Anregung eine Kopie zu den Leitfragen einer Systemdiagnose (HAVELOCK 1973, S. 69).

Es erscheinen zur zweiten Runde neun Kollegen, zwei weitere entschuldigen sich. Das Thema: Welche Wahlmöglichkeiten läßt das System Gymnasium der Schule in freier Trägerschaft? Zu einer systematischen Diagnose kommt es nicht, vielmehr werden nach dem einleitenden Kurzreferat Probleme der ersten Runde erneut aufgegriffen. Einen neuen Schwerpunkt bildet die Frage nach der Effizienz der im Schulmitbestimmungsgesetz aufgeführten Konferenztypen. Der Änderungsmittler ist in dieser Diskussion bestrebt, die Stufenkonferenz als jenen Konferenztyp herauszustellen, in dem in bezug auf die Unterrichtspraxis am ehesten wirksame Arbeit geleistet werden kann. Laut Protokoll (vgl. Dokumentation 11) gehört sie zu den Konferenzen, in denen

1. "fachspezifische Probleme gemeinsam erörtert werden können, evtl. als Basis für das Gespräch mit den Eltern und Schülern,
2. Fragen der Unterrichtsplanung, da wo möglich fächerübergreifend, und pädagogische Probleme und Fragen altersspezifischer Art von den Beteiligten gemeinsam behandelt werden können".

Hier wird zum erstenmal die mögliche Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung in Stufenkonferenzen angesprochen. Auch werden zum erstenmal gewisse Vorteile, die der Lehrer dabei haben könnte, diskutiert. So bedeutet ein schwerpunktmäßiger Einsatz von Lehrern in bestimmten Stufen gegebenenfalls

- eine Reduzierung der Unterrichtsvorbereitung,
- eine Erleichterung bezüglich der vergleichenden Leistungsbeurteilung innerhalb einer Stufe,
- eine intensivere Auseinandersetzung mit altersspezifischen Problemen im Unterricht.

Das Thema für die dritte Pädagogische Runde soll darum heißen: Fächerübergreifende Unterrichtsplanung in der Stufe 7, erstes Halbjahr 1976/77.

Erneut stellt sich nach der zweiten Pädagogischen Runde die Frage, ob ein Ergebnisprotokoll angefertigt und an alle Kollegen verteilt werden soll. Diesmal lautet der Ausweg, von einem Mitglied der Runde vorgeschlagen: Wir sind als "Pädagogische Runde" Mitglieder der Gesamtkonferenz und können zumindest Vorschläge machen. Danach verfaßt der Änderungsmittler unverzüglich das Protokoll, das, nachdem es von der Schulleitung, dem Personalrat und zwei weiteren Kollegen geprüft und gebilligt worden ist, an alle verteilt wird. Das Interesse an diesem Protokoll ist überraschend groß, Mißtrauen wird nicht laut. Die erste "Hürde" scheint genommen zu sein.

6.2.2. 2. Phase II: Einbindung der Innovation in die formelle Struktur.

Den Anstoß dazu gibt ein Antrag der ersten Pädagogischen Runde, einen Konferenztag einzurichten, an dem das formulierte Anliegen in den zunächst zuständigen Fachkonferenzen erörtert werden soll. Es folgen dann als weitere Etappen der zweiten Phase:

1. Information der Schulelternvertretung über das geplante Vorhaben im Rahmen einer Sitzung der Elternvertretung.
2. Information an die Gesamtkonferenz unmittelbar vor und nach den Sommerferien 1976.
3. Konstituierende Sitzung der Stufenkonferenz 7.
4. 1. Runde der Teilstufenkonferenzen ohne Beteiligung der Eltern.

1. Information der Schulelternvertretung.

In ihrer letzten Sitzung im auslaufenden Schuljahr wird die Schulelternvertretung mit dem Vorhaben befaßt. Für die Elternvertreter ist das Vorhaben nichts Außergewöhnliches, da man sich bereits zwei Jahre vorher für den verstärkten Meinungsaustausch zwischen Lehrern und Eltern zu Zielen und Inhalten des Unterrichts in Klassenelternversammlungen ausgesprochen hatte. Auf besonderes Interesse bei den Elternvertretern wie bei einigen gleichzeitig anwesenden Vertretern des Kollegiums stößt jedoch ein Vorschlag des Änderungsmittlers, am Beginn des neuen Schuljahres ein Wochenendseminar für Lehrer und Elternvertreter durchzuführen, das sich mit Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus befassen soll. Spontan werden Vorschläge zum Tagungsort gemacht, und zwei Elternvertreter erklären sich bereit, bei der organisatorischen Vorbereitung mitzuwirken. Das genaue Programm soll jedoch erst nach den großen Ferien festgelegt werden. In der hier angesprochenen Sitzung der Schulelternvertretung sind auch die Elternvertreter der Stufe 7 anwesend, die später vom Änderungsmittler privat besucht und ausführlich über den Unterrichtsversuch informiert werden.

2. Gesamtkonferenz und Fachkonferenzen.

Nachdem der Termin des Konferenztages festgelegt ist, geht es daran, die Fachkonferenzen so vorzustrukturieren, daß sie die ihnen zugedachte Funktion im Innovationsprozeß erfüllen können. Da das Protokoll zur ersten Pädagogischen Runde zurückgehalten wurde, die Mehrzahl der Lehrer bis zu diesem Termin also noch keine Information zu dem Vorhaben erhalten hat, muß ein formeller Weg eingeschlagen werden.

Der Änderungsmittler demonstriert dem Schulleiter an einem Modellplan (Fächersynopse), was von den Fachkonferenzen an Vorarbeit zu einer kooperierenden Unterrichtsplanung zu leisten ist. Demnach soll jede Fachkonferenz für das Schuljahr 1976/77 einen Ziel- und "Stoffplan" für die Stufe 7 erstellen, der sowohl an Bekanntes aus den Klassen 5 und 6 anknüpft wie auch künftige Lernstufen berücksichtigt und zudem erwünschte Schwerpunkte deutlich macht.
Die Beratungsergebnisse der jeweiligen Fachkonferenzen sollen in einen vorbereiteten Raster eingetragen werden, das folgende Spaltenbezeichnungen trägt: Globalziele - dazu wichtige Einzelziele - es kann vorausgesetzt bzw. angeknüpft werden an ... aus Klasse ... - eine Erweiterung bzw. Vertiefung ist vorgesehen in Klasse ... mit folgenden Zielen - Inhalte zu den Grob- und Einzelzielen - Medien und verwendete Lehrbücher - Stundenbedarf (vgl. Dokumentation 12). Eine Synopse vor allem der Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer soll die Arbeitsgrundlage der späteren Teilstufenkonferenzen sein. Die Bedenken des Schulleiters, die Kollegen würden dadurch überfordert, können mit dem Vorschlag ausgeräumt werden, vorher eine Besprechung mit den Fachkonferenzleitern anzusetzen, bei der sowohl in aller Deutlichkeit noch einmal das Ziel angesprochen und begründet, als auch die konkrete Vorgehensweise in den Fachkonferenzen erläutert werden soll. Zwei Tage vor dem Konferenztag findet die Besprechung der Fachkonferenzleiter statt. Der Änderungsmittler, als Leiter einer Fachkonferenz selbst anwesend, kann, soweit notwendig, klärend in das Gespräch eingreifen. Diese Vorbesprechung setzt im Sinne des Innovationszieles wichtige Impulse. Die vom Schulleiter engagiert vorgetragene Auffassung, daß "unser Unterrichtsangebot" oft etwas ganz anderes sei als ein Bildungsangebot, macht allgemein betroffen und provoziert eine verstärkte Aufmerksamkeit. An mehreren Beispielen zeigt der Schulleiter dann Mängel der Unterrichtspraxis auf, die das Ergebnis einer fehlenden Koordination zwischen den Fachlehrern und zwischen den Fächern sind. Sichtlich beeindruckt von der "wunden Stelle" im System werden jetzt selbst frühere Reizwörter wie "Grobziele" und "Feinziele" kommentarlos oder mit Humor hingenommen. Mit einigen Rastervordrucken versehen, kann nun jeder Fachkonferenzleiter an die Vorbereitung seiner Konferenz gehen. Die ausgefüllten Raster sollen auf jeden Fall nach dem Konferenztag ausgefüllt abgegeben werden.

Der Konferenztag selbst beginnt dann mit einer Gesamtkonferenz, in der neben Fragen der Reformierten Oberstufe, der Hausordnung und der Mitbestimmung die Tagesordnung der Fachkonferenzen erneut angesprochen wird. Einige Wortmeldungen zu diesem Thema bekräftigen die Notwendigkeit begründeter kooperativer Unterrichtsplanung.

Die später vorgelegten Ergebnisse der Fachkonferenzen machen u. a. deutlich, wieweit die Leiter mit curricularer Unterrichtsplanung vertraut sind. Was die Fachkonferenzen an Grob- und Feinzielen formuliert haben, wird am Beginn des neuen Schuljahres zusammen mit einer Handreichung zum Unterrichtsversuch ausgehändigt (Dokumentation 13). Eine schriftliche Handreichung zum Unterrichtsversuch wird deshalb erforderlich, weil die für das Ende des Schuljahres geplante konstituierende Sitzung der künftigen Stufenkonferenz 7, in der es zu einer ersten gemeinsamen, vertiefenden Erörterung des Unterrichtsversuchs unter den direkt betroffenen Lehrern kommen sollte, nicht mehr stattfinden kann. Eine schriftliche Einführung in das Vorhaben des Unterrichtsversuchs wird auch deshalb erforderlich, weil der ursprüngliche Plan, die Teilnehmer der sog. Pädagogischen Runden für den Unterrichtsversuch in Stufe 7 "abzustellen", aus Gründen der Unterrichtsverteilung nicht eingehalten werden kann und weil mit endgültigen Entscheidungen über die Zusammensetzung der Stufenkonferenz 7 erst kurz vor Beginn des Schuljahres gerechnet werden kann.

Zwei Gesamtkonferenzen, am Ende des alten und am Anfang des neuen Schuljahres, bringen sodann den Unterrichtsversuch jeweils kurz in Erinnerung. Zwischenzeitlich bereitet der Änderungsmittler die Handreichung vor und legt für jedes Mitglied der künftigen Stufenkonferenz 7 eine Mappe an, die neben der Handreichung eine Zusammenstellung der Zielkataloge aus den Fachkonferenzen enthält und die, mit Namen versehen, durch den Schulleiter über die Schulsekretärin zur gegebenen Zeit an die betreffenden Kolleginnen und Kollegen ausgehändigt wird.
Es zeigt sich später, daß diese Handreichung in einzelnen Fällen Probleme verursacht, da sie in der Terminologie zu wenig Rücksicht nimmt auf jene, die unvermittelt mit dem Vorhaben konfrontiert wurden. Die Bitte des Änderungsmittlers an einen Kollegen der Pädagogischen Runde, dann klärend einzugreifen, wenn Mißverständnisse laut werden sollten, vermag die Verständigungsbarrieren nur wenig zu senken. Es folgt dann:

3. Konstituierung der Stufenkonferenz 7.

Einberufen und geleitet vom Schulleiter, soll die erste Stufenkonferenz nach einer kurzen Einführung folgende Fragen beraten und beantworten:

1. Welche Fächer bieten sich für eine fächerübergreifende Unterrichtsplanung an und sollten demnach in sog. Teilstufenkonferenzen zusammengefaßt werden ?

2. In welcher Häufigkeit sollen die Stufenkonferenz bzw. die Teilstufenkonferenzen zusammentreten ?

3. Wie soll die Beteiligung der Eltern erfolgen (Zeitpunkt, Information ...) ?

4. In welcher Form sollen die Aktivitäten des Unterrichtsversuchs schriftlich festgehalten werden, so daß eine valide Überprüfung der Effekte des Unterrichtsversuchs möglich wird ?

5. Wie könnte/sollte ein Prüfverfahren aussehen, das nach dem ersten Halbjahr bzw. nach Beendigung des Schuljahres den Effekt des Unterrichtsversuchs erhebt ?

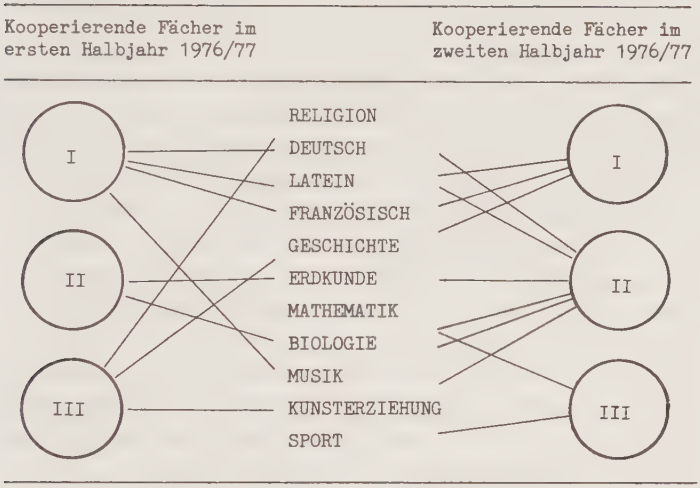
6. Wie soll das für den 20. und 27.10.1976 geplante Elternseminar für die Eltern der Stufe 7 inhaltlich und formal gestaltet werden, um einen größtmöglichen Effekt im Sinne des Unterrichtsversuchs zu erzielen ? (vgl. Dokumentation 13, S.6).

Weil die Teilnehmer auf Grund der schriftlichen Handreichung bereits mit den Fragen vertraut sind, kann mit einer zügigen Beratung gerechnet werden. Die zur Verfügung stehende Doppelstunde reicht aber nur zur Beantwortung der ersten drei Fragen.

Zur Frage 1:

Es werden Teilstufenkonferenzen gebildet. Abb.13 veranschaulicht die Zusammensetzung der Teilstufenkonferenzen I bis III, hier vorwegnehmend auch schon die Zusammensetzung des zweiten Halbjahres.

Abb. 13:



Die Bildung der Teilstufenkonferenzen ist bereits durch informelle Vorgespräche der Kollegen untereinander vorbereitet. Die Zusammensetzung orientiert sich an den von den Fachkonferenzen vorgelegten Lernzielkatalogen.

Zur Frage 2:
Die Teilstufenkonferenzen sollen etwa einmal im Monat zusammentreten.

Zur Frage 3:
Alle stimmen dafür, daß sich zunächst einmal die Lehrer ohne Eltern zusammensetzen sollen, um über Möglichkeiten der Koordination und Schwerpunktbildung zu beraten.

4. Erste Runde der Teilstufenkonferenzen ohne Eltern.

Gleich im Anschluß an die Stufenkonferenz teilt der Änderungsmittler dem für die Unterrichtsverteilung und den Stundenplan verantwortlichen Schulleiter-Vertreter mit, welche Lehrer sich zu welchen Teilstufenkonferenzen zusammengeschlossen haben.Dabei ergeht die Bitte, den bevorstehenden endgültigen Stundenplan für das Schuljahr so einzurichten, daß für die Mitglieder jeder Gruppe an einem Wochentag die 5.und 6. Stunde freigehalten wird. Es wird auf diese Weise versucht, die

Teilstufenkonferenzen in die Struktur des Systems zu integrieren, d.h. sie zu institutionalisieren. Diese Absicht kommt jedoch aufs Ganze gesehen nicht zum Tragen, weil entweder notwendig werdende Stundenplanänderungen die reservierten Freiräume durchkreuzen oder aber durch die später hinzu kommenden Elternvertreter Terminschwierigkeiten entstehen. Zunächst aber kann für die einzelnen Teilstufenkonferenzen im Stundenplan ein fester Zeitpunkt ausgewiesen werden. Eine entsprechende Obersicht ergeht unverzüglich an alle Beteiligten (Dokumentation 14). Gewählte oder ernannte Leiter der Teilstufenkonferenzen gibt es zu dieser Zeit noch nicht. So macht der Änderungsmittler den Anfang, lädt die Kollegen seiner Gruppe ein und bittet gleichzeitig je einen Vertreter der anderen Gruppen, die Einladung zur ersten Sitzung und die Leitung dabei zu übernehmen. Der jeweilige Kollege wird ferner gebeten, das Ergebnisprotokoll zur ersten Runde zu erstellen und es allen Beteiligten auszuhändigen. Um ferner den Öffentlichkeitscharakter dieser Protokolle zu betonen, soll jeweils ein Exemplar des Protokolls in einem dafür vorgesehenen Aktenordner im Sekretariat der Schule abgeheftet werden.

Nach den vorliegenden Protokollen einige Ergebnisse zur ersten Runde:

1. Während in der Teilstufenkonferenz III die Weichen zu einer inhaltlichen Koordination zwischen den Fächern gestellt werden, strebt die Teilstufenkonferenz I und II zunächst eine Kooperation formalmethodischer Art an.
2. Die Frage des Vorsitzes und des Protokolls wird unterschiedlich geregelt.
3. Die Sitzungshäufigkeit wird in allen Gruppen auf einmal pro Monat festgelegt und von allen Teilnehmern angenommen.
4. Der Termin zur 2. Sitzung bleibt offen, weil erst Absprachen mit den teilnehmenden Elternvertretern getroffen werden müssen.
5. Trotz mehrmaliger Erörterung und entsprechender schriftlicher Information scheint noch nicht allen klar zu sein, worum es in diesem Unterrichtsversuch geht (1) .
6. Der Tenor nach der ersten Runde: Alle sind optimistisch, daß die Zusammenarbeit "etwas bringt".

(1) Während des ganzen Schuljahres 1976/77 führt der Änderungsmittler täglich Protokoll zu Äußerungen und Vorgängen, die mit dem Unterrichtsversuch in Zusammenhang stehen. Zitate, die im folgenden wiedergegeben werden, wurden, wenn möglich, umgehend auf Tonband (Stenorette) festgehalten.

6.2.2. 3. Phase III: Kooperative Unterrichtsplanung unter Beteiligung von Eltern.

Als die Gesamtkonferenz am Beginn des neuen Schuljahres zum erstenmal zusammentritt, ist die Planung des Wochenendseminars bereits angelaufen. Entsprechende Vorentscheidungen bezüglich des Tagungsortes und der Terminplanung mußten bereits während der Ferien getroffen werden, um den in der Strategie vorgesehenen Zeitplan einhalten zu können, d.h. um so früh wie möglich Eltern in die Unterrichtsplanung einbeziehen zu können. Leider mußten diese Vorentscheidungen im Alleingang getroffen werden, da weder Elternvertreter, die sich bereit erklärt hatten, bei der organisatorischen Vorbereitung mitzuwirken, noch Kollegen während der Ferienzeit zu erreichen waren.
Verständlicherweise hat später dieser Alleingang bei einigen Kollegen vorübergehend Unmut hervorgerufen.

Ein weiterer Schritt in der dritten Phase besteht darin, daß der Änderungsmittler mit den gewählten Elternvertretern der drei betroffenen Klassen persönlich Kontakt aufnimmt. Anläßlich eines Hausbesuches erhalten sie, wie vorher die beteiligten Kollegen, eine Mappe mit der Handreichung zum Unterrichtsversuch und den Lernziellisten aus den Fachkonferenzen. Ein längeres Gespräch bietet jeweils Gelegenheit, nicht nur Verständnisfragen zur Handreichung zu klären, sondern auch den Anlaß ausführlich zu erörtern.

Inzwischen hat der Änderungsmittler auch ein Programm zum Wochenendseminar entworfen, das inhaltlich den Gesetzmäßigkeiten eines Problemlösungsprozesses entspricht und zudem ein erstes Einüben (Training) in die "neuartige" Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern vorsieht. Dieses Programm wird gemeinsam mit dem Schulleiter, dem Vorsitzenden des Personalrates und dem Schulelternsprecher überarbeitet und mit einer Einladung, die vom Schulleiter und dem Elternvertreter unterschrieben wird, an das Kollegium und den gesamten Elternbeirat verteilt bzw. verschickt (vgl. Dokumentation 15).

Eingeladen werden auf Wunsch der Schulleitung auch Schülervertreter der Oberstufe.
Ebenfalls entwirft der Änderungsmittler zu dieser Zeit das Programm für ein Einführungsseminar, das unmittelbar nach dem Wochenendseminar für alle betroffenen Eltern stattfinden soll. Nach einer Terminabsprache mit dem Schulleiter geht der Entwurf an die drei Eltern-

vertreter, die ihn mit geringfügigen Veränderungen und ihrer Unterschrift zurückschicken. Die endgültige Fassung der Einladung wird mit der Unterschrift des Schulleiters und der drei Elternvertreter durch die Schüler den Eltern zugestellt (vgl. Dokumentation 16). Über einen Vordruck teilen die Eltern anschließend mit, ob sie "voraussichtlich" am Elternseminar teilnehmen oder nicht (vgl. Dokumentation 17). Die schriftliche Rückmeldung an den Klassenlehrer soll sicherstellen, daß alle Eltern die Einladung erhalten.

Im folgenden werden nun 4 Etappen der 3. Phase beschrieben, die für den Fortgang des Innovationsprozesses bzw. für das nachträgliche Verstehen desselben von Bedeutung sind. Auf die Wiedergabe des gesamten Verlaufsprotokolls zum Unterrichtsversuch muß in diesem Rahmen verzichtet werden. Lediglich die Zusammenfassung wird einige Details der informellen Kommunikation berücksichtigen.

Aus dem Verlauf der dritten Phase sind hervorzuheben:

1. das Wochenendseminar (16./17.10.76),
2. das Elternseminar (20.10.76),
3. die Entwicklung in den Teilstufenkonferenzen,
4. die Zwischenbilanz mit Lehrern und Eltern (3. und 9.2.77).

Vor und nach der Zwischenbilanz finden insgesamt zwölf Teilstufenkonferenzen unter Beteiligung von Eltern und Lehrern statt.

6.2.2.3. 1. Lehrer/Eltern-"Training" im Wochenendseminar.

Das Wochenendseminar verläuft im wesentlichen wie geplant.
An Gästen nehmen teil ein Vertreter des Schulträgers und ein Experte zum Thema "Elternbeteiligung in der Schule". - Beide wurden vom Änderungsmittler anläßlich eines persönlichen Besuchs eingeladen, ferner 19 Elternvertreter (das sind 80 %), 21 Lehrer (das sind 68 %) und 8 Oberstufenschüler. Gründe für das Fernbleiben des restlichen Drittels der Lehrer sind unter anderem:

- Mißmut darüber, daß man nicht an der Programmvorbereitung beteiligt wurde (etwa 10 %),
- Angst vor solchen Veranstaltungen: "Ich kann vor so vielen Leuten nichts sagen", - "Wenn ich schon Arbeitskreise höre, bekomme ich es mit der Angst zu tun" - (etwa 10 %),
- andere Gründe wie: persönliche Verpflichtungen, Desinteresse usw. (etwa 13 %).

An Medien sind für das Wochenendseminar vorbereitet:

- eine Teilnehmerliste für alle Teilnehmer,
- die Zusammenfassungen zu den Statements der jeweiligen Eltern- und Schülervertreter auf Folien(für den Overhead-Projektor),
- eine Karikatur zum Thema des Seminars auf Folie wie auf Abzügen (Dokumentation 18),
- Abzüge zu den Statements für alle Teilnehmer (Dokumentation 19),
- eine Obersicht zu den Konferenztypen im neuen Schulmitbestimmungsgesetz mit Angabe von Häufigkeit und Art der Elternbeteiligung (Dokumentation 20),
- eine Handreichung zur Vorgehensweise in den Arbeitskreisen,
- zwei Zeitschriftenartikel zum Thema des Seminars für alle Teilnehmer.

Verlauf des Wochenendseminars:

1. Je ein Lehrer-, Eltern- und Schülervertreter sprechen an Hand projezierter Stichworte (Folie) jeweils aus ihrer Sicht Probleme in und mit der Schule an.
2. An Hand einer Karikatur verdichtet der Änderungsmittler, der gleichzeitig auch als Tagungsleiter fungiert, die angesprochenen Probleme und organisiert den weiteren Verlauf der Arbeitskreise, die Verteilung des Materials und der Medien.
3. Die Diskussionsergebnisse werden in den einzelnen Gruppen unmittelbar auf Folien übertragen und anschließend von je einem Protokollanten im Plenum zur Diskussion vorgestellt.
4. Das anschließende Arbeitsessen in ansprechender Umgebung wird von allen Beteiligten als deutliches Zeichen der "gemeinsamen Sache" empfunden, ebenfalls als Zeichen der Anerkennung durch den Schulträger.
5. Ein Kurzreferat ermutigt anschließend dazu, den Freiraum der Schule in freier Trägerschaft zu nutzen.
6. Nach der Diagnose des Problemfeldes Schule in Arbeitskreisen, Plenum und informellen Gesprächen gibt der anwesende Experte einen kritischen Erfahrungsbericht zu verschiedenen Formen der Elternbeteiligung an seiner Schule. Die Bilanz ist überwiegend positiv.
7. Das Plenum diskutiert Möglichkeiten effektiver Elternbeteiligung und formuliert entsprechende Empfehlungen an die Gesamtkonferenz.

Das Ergebnisprotokoll zum Wochenendseminar, veröffentlicht in der Schulzeitschrift "BAUSTELLE", erinnert noch einmal an die vielfältigen Möglichkeiten zur Intensivierung der Kontakte zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, ferner an die Vorschläge aus den Arbeitskreisen zu außerunterrichtlichen Angeboten der Schule und formuliert schließlich bezugnehmend auf den Unterrichtsversuch:

"Durch besondere Maßnahmen sollte der Fachunterricht noch effektiver gestaltet und die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler erhöht werden:

- durch umfassende Informationen, die als Entscheidungshilfen bei Wahlmöglichkeiten dienen können,
- durch angemessene Information über Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgestaltung,
- durch echte Mitbeteiligung von Eltern und Schülern an der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- ... durch eine verstärkte fächerübergreifende Zusammenarbeit, wie sie in diesem Jahr erstmalig in den Klassen 7 angestrebt wird.

Es wird in diesem Zusammenhang auch noch einmal erinnert an die positiven Erfahrungen mit einer verstärkten Elternbeteiligung, wie sie im Rahmen des Wochenendseminars von dem Gast aus dem benachbarten Bundesland vorgetragen wurden.

6.2.2.3. 2. Einführung der Eltern in einem Elternseminar.

Drei Tage nach dem Wochenendseminar sind die Eltern zu einer Einführungsveranstaltung eingeladen (vgl. Dokumentation 16), die vom Änderungsmittler durchgeführt wird. Die 105 Schüler der drei Klassen sind durch 93 Eltern vertreten. Ihre voraussichtliche Teilnahme hatten bei einem Rücklauf von 91 % 80 Eltern (= 83 %) mitgeteilt. Ferner sind zwei der drei Klassenlehrer anwesend. Die Veranstaltung folgt den Stufen eines Problemlösungsprozesses und informiert über alle relevanten Aktivitäten in der Vorbereitung des Unterrichtsversuchs. Soweit wie möglich werden die wichtigsten Elemente des Vortrags über einen Overhead-Projektor optisch veranschaulicht.

Es wird wie folgt vorgegangen:

1. Aufgreifen aktueller Stellungnahmen der Massenmedien zu Problemen der Schule (anlaufende Streßdiskussion);
2. Nennen möglicher Ursachen dieser Probleme, einmal in Anlehnung an aktuelle Presseberichte, zum anderen auf dem Hintergrund der Beziehungsqualität zwischen und zu den erwachsenen Bezugspersonen des Schülers. Hier wird auch die Identifikationsproblematik angesprochen.

3. Als mögliche Lösung wird angedeutet: Abklären gegenseitiger Erwartungen zwischen Lehrern und Eltern, verstärkte Aufmerksamkeit für das inhaltliche Angebot der Schule, offene Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern mit dem Ziel, Konsens herzustellen und für den Schüler erfahrbar zu machen.

4. Nach der Information über die bereits zurückgelegten Schritte werden die Eltern eingeladen und ermutigt, den begonnenen Weg mitzugehen. An Hand einer Graphik können sie erkennen, auf welche Weise künftig unmittelbare Elternbeteiligung in Teilstufenkonferenzen und mittelbare Elternbeteiligung in Klassenelternversammlungen miteinander verknüpft werden sollen.

5. Gemeinsame Beschlußfassung über das weitere Vorgehen, wozu zwei Vorschläge unterbreitet werden. Das gemeinsam Beschlossene wird wie folgt umgesetzt:

1. Nach einer Woche werden parallel drei Klassenelternversammlungen stattfinden, in denen Lehrer aus einer, höchstens zwei Teilstufenkonferenzen über die bisherige Unterrichtsplanung berichten.
2. Im zweiten Teil der Einführungsveranstaltung ermitteln die Eltern, nach Klassen getrennt, insgesamt zehn Elternvertreter als künftige Teilnehmer an den Teilstufenkonferenzen. Darunter befindet sich nur einer der drei regulären Klassenelternvertreter.
3. Am Beginn der acht Tage später stattfindenden Klassenelternversammlungen, zu denen insgesamt neun Lehrer aus drei Teilstufenkonferenzen eingeladen sind und zum Gespräch auch bereit stehen, wird an alle anwesenden Eltern und Lehrer eine Übersicht mit Namen, Adressen, Telefonverbindungen und Zugehörigkeit der zehn Elternvertreter zu den einzelnen Teilstufenkonferenzen verteilt. Den Eltern wird ausdrücklich mitgeteilt, daß sie vom telefonischen Kontakt mit den an den Teilstufenkonferenzen beteiligten Elternvertretern Gebrauch machen können. Außerdem enthält die Übersicht noch einmal eine klärende Beschreibung der Art der Elternbeteiligung:

"Die Elternvertreter in der Teilstufenkonferenz
- vollziehen die Unterrichtsplanung, vor allem die Festlegung und Begründung der Ziele mit,
- bringen Anregungen, Vorschläge, Kritik der Elternschaft in die Konferenz ein,
- werden neben Lehrern selbst zu Informanten der Elternschaft".

An schriftlichem Informationsmaterial erhalten die Eltern während oder nach der Einführungsveranstaltung:

- eine Obersicht zur Lehrerzusammensetzung in den Teilstufenkonferenzen (vgl. Dokumentation 14),
- eine Obersicht zu den Konferenztypen des SchumG mit Angabe der Art der Elternbeteiligung (vgl. Dokumentation 20),
- die für das Wochenendseminar vervielfältigten Zeitschriftenartikel,
- den Wortlaut des Saarländischen Schulmitbestimmungsgesetzes, das für die Schulen in freier Trägerschaft leicht verändert wurde.

Eine Veränderung hat z.B. auf Betreiben des Änderungsmittlers die Präambel erfahren, derart, daß unmißverständlich klar wird, worin das Kernstück schulischer Mitwirkung besteht:

"... werden alle Betroffenen an Planung und Begründung des Unterrichtsangebotes sowie der damit verbundenen Entscheidungen beteiligt" (vgl. Dokumentation 21).

Erneut zeigt sich nach der Einführungsveranstaltung, daß vor allem die Klassenlehrer intensiver in die Vorbereitung hätten eingeschaltet werden müssen. Der Änderungsmittler hat offenbar das berechtigte Mitwirkungsinteresse der Klassenlehrer unterschätzt, stand andererseits allerdings auch unter Zeitdruck. Erschwerend kommt hinzu, daß sich im Verlauf des Unterrichtsvormittages so gut wie nie eine Gelegenheit bietet, gemeinsam mit mehreren Kollegen eine solche Veranstaltung vorzubereiten, ganz zu schweigen von einem Nachmittagstermin.

Auf seiten der Eltern gab es, wie sich später herausstellt, trotz optischer Veranschaulichung und vereinfachender Darstellung, Verständnisprobleme, die entweder auf unbedacht gewählte Fachausdrücke oder auf die Komplexität der Zusammenhänge zurückzuführen sind.

6.2.2.3. 3. Entwicklungsprozeß in den Teilstufenkonferenzen.

Einige Anmerkungen sollen Probleme verdeutlichen, die sich im Zusammenhang mit der unmittelbaren Elternbeteiligung in den Teilstufenkonferenzen ergeben haben:

1. Die Elternvertreter verhalten sich bei der ersten Zusammenkunft mit den Lehrern in der jeweiligen Teilstufenkonferenz sehr unterschiedlich. Drei Typen lassen sich unterscheiden:
   - Elternvertreter setzen die Impulse aus dem Elternseminar gleich

um, d.h. sie stellen Fragen, machen Vorschläge zum Unterrichtsangebot und bringen alles das "auf den Tisch", was gemessen an der eigenen Schulerfahrung heute nicht besser, sondern eher noch schlechter gelöst wird. In einem solchen Fall muß der Änderungsmittler, mit Rücksicht auf die anwesenden Kollegen, zu hoch gesteckte Erwartungen wieder auf eine realistische Ausgangsbasis zurückholen.
- Elternvertreter warten zu und beteiligen sich kaum am Gespräch.
- Elternvertreter erklären, daß sie sich überfordert fühlen.
Dies zeigt sich vor allem dort, wo die beteiligten Lehrer entweder Unsicherheit, Spannung oder Angst erkennen lassen, vor der neuartigen Situation und Aufgabe ausweichen wollen oder die Eltern tatsächlich durch ihre Fragen bzw. Stellungnahmen überfordern. Es zeigt sich später, daß in diesen Fällen die betreffenden Lehrer selbst noch keine Klarheit über Sinn und Zweck der Elternbeteiligung hatten.

2. Wie sehr eine unmittelbare Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung, trotz langfristiger Vorbereitung, von den betroffenen Lehrern mit Spannung und Unsicherheit erwartet wurde, zeigt sich nach den ersten zwei Teilstufenkonferenzen unter Beteiligung von Eltern.
Einzelne Äußerungen von Elternvertretern aus den Teilstufenkonferenzen werden zusammenhanglos anderen Kollegen, auch nichtbeteiligten, mitgeteilt. Die Reaktionen sind unterschiedlich. Da ist zu hören, daß Eltern "aufmüpfig" werden und "den Lehrern hereinreden" wollen. Da fragt ein Lehrer (immer noch!), wozu das gut sei, daß Lehrer Eltern erklären sollen, was sie im Unterricht behandeln. Schließlich wird darauf hingewiesen, daß "kein Lehrer einem Arzt vorschreiben würde, welche Medikamente er verabreichen soll", daß "ein Berg von Problemen" auf die Lehrer zukomme, wenn sie Eltern in der begonnenen Weise weiter beteiligen würden und daß man doch einmal fragen müsse, "ob denn alle Schüler Abitur machen" sollen.

3. An diesem Punkt des Innovationsprozesses, da die Rollen noch unklar gesehen, das Zusammenspiel der Rollen erst eingeübt werden muß, Unsicherheit und auch Angst auf beiden Seiten noch kein Gegengewicht in erkennbaren oder schon erlebten Vorteilen haben, bemüht sich der Änderungsmittler, jede Gelegenheit wahrzunehmen,

mit betroffenen Lehrern die augenblickliche Situation zu erörtern. Dabei wird deutlich gemacht, daß Oberreaktionen auf seiten der Eltern Zeichen noch bestehender Rollenunsicherheit sind und nicht als Obergriffe oder Kompetenzüberschreitungen zu interpretieren sind. Gleichzeitig werden die betroffenen Lehrer ermutigt, Geduld zu haben und auf Grund eigener Kompetenz den Elternvertretern allmählich zu einer sinnvollen Beteiligung zu verhelfen. Wo solche Gespräche mit Lehrern stattfinden, nehmen Spannung und Argwohn deutlich ab.

4. Bereits bis zur zweiten Runde, Ende November, verändert sich die Atmosphäre grundlegend. Dafür sind folgende Umstände verantwortlich:
   1. Sowohl in den Fächern, in denen zunächst nur eine Zusammenarbeit im formalen und methodischen Bereich stattfindet (Reaktion des Lehrers auf Leistung, Heftführung, Aufgabenkontrolle, bewußtes Eingehen auf leistungsschwächere Schüler usw.), als auch in Fächern mit inhaltlicher Kooperation (Unterrichtsprojekte) zeigen sich sehr bald deutliche positive Auswirkungen.
   2. Die Tatsache, daß man auch über den Unterricht in anderen Fächern informiert ist, wird als interessant und da und dort im Hinblick auf den eigenen Unterricht als hilfreich angesehen.
   3. Die Absprache über geeignete Unterrichtsmaterialien und die gemeinsame Nützung ausgewählter Medien wird ebenfalls als hilfreich erlebt, vor allem dann, wenn auch Elternvertreter sich an der Beschaffung der Medien beteiligen. Ein Elternvertreter z.B. besorgt über die Botschaften von Ägypten, Israel, Jordanien und dem Iran aktuelles Bildmaterial zu jenen Ländern, die in Zusammenhang stehen mit den Kulturen des Alten Orients, die im ersten Halbjahr der Klasse 7 Gegenstand des Geschichtsunterrichts sind.
   4. Gleichzeitig wird gerade den inhaltlich kooperierenden Lehrern bewußt, wieweit sich Schüler bereits daran gewöhnt haben, "in Schubladen" zu denken, d.h. wie schwer sie sich tun, Kenntnisse aus dem einen Fach in ein anderes einzubringen.
   5. Verstärkte Schüleraktivitäten bringen in einzelnen Fächern den Zeitplan durcheinander. Für die betroffenen Lehrer ist es in diesem Fall gut zu wissen, daß die Elternvertreter sich ausdrücklich für einen vertiefenden Unterricht ausgesprochen haben, solange die Schüler entsprechendes Interesse zeigen.

Das erklärte Ziel heißt ja: Schüler langfristig für das einzelne Fach interessieren.

6. Seitdem Kollegen, die sich bisher voreinander ausgeschwiegen haben, immer häufiger miteinander über ihren Unterricht reden, auch über persönliche Probleme im Unterricht, verändert sich zusehends das Kommunikationsklima im ganzen Kollegium. Die öffentlich verteilten Protokolle aus den Teilstufenkonferenzen finden auch bei Nichtbeteiligten großes Interesse.

7. Soweit Nichtphilologen am Unterrichtsversuch beteiligt sind, machen sie auf Grund der offener werdenden Kommunikation die Erfahrung, daß "die anderen" es auch nicht besser können bzw. daß diese im Unterricht und mit dem Unterricht die gleichen Probleme haben. In diesen Fällen ist eine deutliche Steigerung des Selbstvertrauens zu beobachten.

5. Ein gemeinsamer Rückblick der beteiligten Lehrer in einer Stufenkonferenz erscheint dennoch angezeigt, um durch positive Rückmeldungen in der Großgruppe auch die letzten Zweifler von den Vorzügen der Kooperation und Elternbeteiligung zu überzeugen. Sie findet am 1. Dezember statt und klärt u.a. noch einmal der Tagesordnung entsprechend:

- die Frage nach der Häufigkeit der Teilstufenkonferenzen,
- die Frage nach der Leitung der Stufen- und Teilstufenkonferenzen,
- die Rolle der Eltern in den Teilstufenkonferenzen.

Ferner wird ein Termin für die nächste Stufenkonferenz festgelegt. Ein Beteiligter äußert bei dieser Gelegenheit den Wunsch, man möge am Ende des Schuljahres eine qualitative Auswertung des Unterrichtsversuchs vornehmen, eine unerwartete Äußerung, die aber der Absicht des Änderungsmittlers sehr entgegenkommt.

6.2.2.3. 4. Zwischenbilanz am Ende des ersten Halbjahres.

Während der Strategieentwurf für das Ende des ersten Halbjahres nur eine Neugruppierung der Fächer vorsieht, ergeben sich nach den Beobachtungen des Änderungsmittlers gute Gründe für eine erneute Problemdiskussion mit Lehrern wie Eltern. Zu schnell werden immer noch Fehlleistungen von Schülern mit überkommenen bequemen Attribuierungsmustern belegt, während das Innovationsvorhaben von der Hypothese aus ging, daß bedeutsam Gemachtes bzw. vom Schüler als bedeutsam Erlebtes

eher und erfolgreicher gelernt wird. Es wird damit keineswegs die Bedeutung anderer Einflußfaktoren bagatellisiert oder geleugnet. Die Zwischenbilanz beschäftigt sich infolgedessen auch mit der Gewichtung schulleistungserklärender Einflußfaktoren.

Es wird wie folgt vorgegangen:

1. Der Änderungsmittler trägt dem Schulleiter die Notwendigkeit einer Zwischenbilanz zum Unterrichtsversuch vor. Er legt dazu den Entwurf eines Ratingbogens vor, auf dem etwa 10 Schulleistung beeinflussende Variablen aufgelistet sind und auf dem für jeden einzelnen Schüler der Stufe 7 von jedem Lehrer, sofern er diesen Schüler unterrichtet, durch Vergabe eines Plus- oder Minus-Zeichens der Einfluß dieser Variablen geschätzt werden soll. Dieser Vorschlag wird später wesentlich verbessert. Es geht lediglich darum, den Blick für die Vielzahl der Einflüsse zu weiten.
2. Die Klassenlehrer der drei Klassen erhalten in dem Entwurf des Ratingrasters eine Liste mit Fragen zur Überarbeitung des Entwurfs.
3. Schulleiter, Klassenlehrer und Änderungsmittler beraten gemeinsam die Schlußfassung (Dokumentation 22), die dann mit einer entsprechenden Anweisung an die Mitglieder der Stufenkonferenz verteilt wird. Außerdem werden die Klassenlehrer gebeten, bei der Auswertung und graphischen Darstellung der Ergebnisse mitzuhelfen. Diese Ergebnisse sollen dann in der bevorstehenden Stufenkonferenz vorgelegt und gemeinsam erörtert werden.
4. In der Zeit bis zum Termin dieser Stufenkonferenz lädt der Änderungsmittler durch den Schulleiter auch die delegierten und gewählten 12 Elternvertreter zu einer Zwischenbilanz ein. Auch sie werden gebeten, die Bedeutung der schulerfolg- oder mißerfolgbedingenden Einflußgrößen in der Endfassung des Rasters durch entsprechende Ratings zu gewichten.
5. Die Ergebnisse werden, für Lehrer und Eltern getrennt, graphisch dargestellt und der Stufenkonferenz am 18. 2. vorgelegt, dazu eine Zensurenübersicht zum Halbjahrszeugnis, die gerade für die Teilstufenkonferenzen mit überwiegend nichtschriftlichen Fächern erfreuliche Ergebnisse zeigt (Dokumentation 23). Die Protokolle zur Lehrer- und Elternzwischenbilanz werden an alle Eltern der Stufe 7 und an die Lehrer ausgeteilt (vgl. Dokumentation 24 u. 25).

Aus den Protokollen einige Ergebnisse:

1. Die Kontakte der Elternvertreter zur Elternschaft und damit auch der Informationsfluß zwischen Teilstufenkonferenzen und Elternschaft über die Elternvertreter waren, gemessen an der Zielvorstellung, unzureichend.
2. In den Klassenelternversammlungen muß neben der Aussprache über Ziele und Inhalte des Unterrichts Raum für die Aussprache zu akuten Problemen bleiben.
3. Der Zeitraum von vier Wochen zwischen den Teilstufenkonferenzen wird als angemessen und realistisch angesehen.
4. Die Kommunikation zwischen den Eltern ist im zweiten Halbjahr auf geeignete Weise zu verbessern. Eltern erhalten ab sofort eine Kurzfassung der Beratungsergebnisse aus den Teilstufenkonferenzen in Form einer Synopse zur Unterrichtsplanung (vgl. Dokumentation 26).
5. Aus den Ergebnissen zu den Ratings geht hervor, daß bei 60 bis 70 % der Schüler die Lehrer nicht wissen, ob und wieweit die Eltern zu Hause helfend eingreifen und welches Gewicht, welche Bedeutung sie den einzelnen Fächern beimessen (vgl. Dok. 22, Variable 3 und 8).
6. Nach Auffassung der befragten Elternvertreter hat die Einstellung der Eltern zu dem jeweiligen Fach sogar einen größeren Einfluß auf die konkrete schulische Leistung als die vorhandene Leistungsfähigkeit des Schülers,
7. Wie vorgesehen, erfolgt schließlich anläßlich der Zwischenbilanz eine Neugruppierung der Fächer, die sich wie am Anfang des Schuljahres an den Möglichkeiten einer sinnvollen Kooperation orientiert (vgl. 201).

Die Protokolle bringen noch einmal bei allen Beteiligten die Annahmen des Unterrichtsversuchs und das Ziel der Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung in Erinnerung. Die gemeinsame Festlegung des Vorgehens im zweiten Halbjahr schafft erneut für alle Verbindlichkeit. Ein breiter Konsens bezüglich beobachteter positiver Effekte am Ende des ersten Halbjahres bei einem Großteil der Lehrer beinhaltet gleichzeitig eine Bestätigung des bisherigen Engagements. Eine symbolische Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an den Teilstufenkonferenzen, die am Nachmittag stattfinden, verfehlt ebenfalls ihre Wirkung nicht.

6.2.2.3. 4. Formelle und informelle Kontakte im Verlauf des Unterrichtsversuchs.

Das nachfolgende Interaktionsdiagramm zeigt, wie sich im Verlauf der drei Phasen im Innovationsprozeß die Intensität der Kommunikation zwischen Änderungsmittler, Schulleiter, Lehrern und Eltern entwickelt und verändert hat. In das Diagramm gehen ein:

1. alle formellen Kontakte, d.h. Kontakte in Konferenzen,
2. alle Kontakte des Änderungsmittlers mit den anderen Beteiligten.

Die zu den links in der Übersicht aufgeführten Rollen schraffierten Säulenabschnitte stehen für den Anteil der an der Kommunikation beteiligten Personen. Charakteristisch im Sinne des Strategieentwurfes sind folgende Einzelheiten:

1. Intensiver Kontakt zwischen Änderungsmittler und Schulleitung in der Eingangsphase, vor der Zwischenbilanz und vor der Datenerhebung am Ende des Schuljahres.
2. Die schrittweise Einbeziehung der betroffenen Lehrer, Elternvertreter und Eltern. Sie wird durch die aufsteigende Linie angezeigt.
3. Die Verdichtung der Kommunikation unter den und mit den Eltern im zweiten Halbjahr.

Abb. 15: Kommunikations-Diagramm zum Innovationsprozeß.

Abb. 15:

Kommunikations-Diagramm zum Innovationsprozeß.

Die folgende Übersicht zeigt, wieviel Zeit die Betroffenen im Schuljahr 76/77 im Rahmen des Unterrichtsversuchs für formelle Kontakte tatsächlich aufgewendet haben: Abb. 16:

Durchschnittliche Beteiligung im Schuljahr 1976/77 an:	Stufen-konferenzen	Teilstufen-konferenzen	Eltern-versammlung
Klassenlehrer	3 x	5 x	3/4 x
Die übrigen Lehrer	3 x	5 x	1/2 x
Elternvertreter	-	5 x	3/4 x
Die übrigen Eltern	-	-	3/4 x
Änderungsmittler	3	6 x	3 x
Zeitpunkt in der Regel	vormittags	vormittags/ nachmittags	abends
Unterrichtsausfall	Ja	Nein	-
Beteiligung des Änderungsmittlers an informellen Gesprächsrunden 94 x			
Informelle Einzelgespräche des Änderungsmittlers mit bet.Lehrern151 x			
Kurze informelle Kontakte des Änderungsmittlers mit bet.Lehrern 316 x			

Sieht man von der zeitlichen Belastung der Klassenlehrer ab, so erscheint der auch in bezug auf eine mögliche Fortführung des Unterrichtsversuchs geforderte Zeitaufwand durchaus vertretbar. Aber auch beim Klassenlehrer kann von einer zeitlichen Überforderung keine Rede sein, da er in der Regel in "seiner" Klasse mit beiden Fächern eingesetzt ist, d.h. den Eltern anderer Klassen weniger "verpflichtet" ist.

6.3. Verträglichkeit von Unterrichtsversuch und Bedingungen des Systems.

Aus der Beschreibung und Analyse des Innovationsprozesses geht hervor, daß die negativen Diagnoseergebnisse (vgl. 5.2 - 5.5.) nicht in gleicher Weise auf den Erfolg/Mißerfolg des Innovationsvorhabens Einfluß genommen haben.
Ob sich im Rahmen der bestehenden Bedingungen (das System Gymnasium wie die Eltern-Bezugsgruppe betreffend) tatsächlich eine qualitative Verbesserung der Schulwirklichkeit erzielen läßt, ob in unserem Fall Lehrer sich tatsächlich bereitfinden zu einem neuen Rollenverhalten, dies hängt wesentlich davon ab, ob sie entsprechenden Zielsetzungen ihre persönliche Zustimmung geben können und ob die Zustimmung aus

einer konstruktiven-Partizipation an einem entsprechenden Problemlösungsprozeß erwächst. Auch die Eltern scheinen dann zu einem neuen Verhalten bereit, wenn sie überzeugt sind, daß es tatsächlich etwas bewirkt.

Wir gehen hier nur noch einmal auf jene kritischen Punkte im Innovationsprozeß ein, die mit den Bedingungen des Systems Gymnasium in Zusammenhang stehen. Soweit wie möglich werden solche Konfliktstellen mit wörtlichen Äußerungen aus dem Verlauf des Unterrichtsversuchs belegt. Die Zusammenfassung orientiert sich an den Kategorien der Systemdiagnose: Ziele, Struktur, Offenheit, Kapazität, Belohnung.

6.3.1. In bezug auf die Ziele des Systems.
Der Unterrichtsversuch basierte keineswegs auf der Annahme, alle Schüler, die zum Gymnasium kommen, müßten früher oder später auch zum Abitur geführt werden. Gleichwohl soll er einen Beitrag dazu leisten, daß die Schüler einen ihnen angemessenen Abschluß, und zwar ohne sinnloses Wiederholen und ohne eine sinnlose Kumulation von Problemen, von denen Schüler, Eltern, Lehrer und die jeweilige Klasse, d.h. die Mitschüler betroffen sind. Wenn es auch anfangs bezüglich dieser Zielsetzung noch Unklarheiten und Mißverständnisse gibt, so können diese doch bis zum Ende des ersten Halbjahres ausgeräumt werden. Unklar bleibt den beteiligten Lehrern wie Eltern nach wie vor, welche übergeordneten Ziele die Schule (ihre Schule) überhaupt verfolgt. Solche wurden zwar, wie bereits erwähnt, einige Jahre vorher von einer Arbeitsgruppe von Lehrern und Eltern in ein Grundsatzstatut geschrieben, ohne daß jedoch eine fortdauernde Reflexion darüber stattgefunden hätte.

Formulierte Zielsetzungen, wie z.B. "enge erzieherische Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus" oder "die Sache des Schwachen vertreten" treten im Bewußtsein der Betroffenen de facto weit zurück hinter einem offenbar Sich-Abgefundenhaben mit den Bedingungen eines gymnasialen Systems, u.a. auch mit den systemimmanenten Auslesemechanismen. Je stärker aber eine entsprechende Praxis verinnerlicht und verfestigt ist, um so schwerer muß eine Neuorientierung fallen, in der es, wie in unserem Falle darum geht,

- die Eltern für Ziele und Inhalte des schulischen Unterrichtes zu gewinnen,
- in der Bewertung schulischer Belange zwischen Lehrern und Eltern einen Konsens anzustreben,
- durch einen schülerorientierten, vertiefenden Unterricht ein lang-

fristiges Interesse für das jeweilige Fach zu wecken und aufzubauen,
- kooperative Unterrichtsplanung als Weg zu einem stärker motivierenden Unterrichtsangebot zu begreifen.

Diese Ziele, wenn auch in der Pädagogischen Runde, im Wochenendseminar, in Gesamtkonferenzen und in der Schulzeitung mehrfach angesprochen, finden bei einem Großteil der Lehrer erst allmählich Einlaß, und zwar in dem Maß, wie sie in informellen Gesprächsrunden erörtert werden können, und mehr noch in dem Maß, wie konkrete, "vernünftig" erscheinende Teilziele bzw. entsprechende Maßnahmen formuliert und deren Wirkungen unmittelbar erfahren werden können. Dazu gehört die effektive Arbeit in der Klasse ebenso wie das positive Feedback durch Eltern, Kollegen und Änderungsmittler (vgl. 6.3.3. und 6.3.5.).

Innovationstheoretisch zeigt sich hier sehr deutlich, daß Innovationen mit geringer Innovationsrate, solche also, die sich nur wenig vom Status quo entfernen und das Machbare realistisch in Betracht ziehen, am ehesten zu verwirklichen sind (vgl. AREGGER 1974).

Andererseits wird auch deutlich, daß übergeordnete Ziele der Schule in der Tat nur zum Tragen kommen können, wenn sie in fachspezifische Unterrichtsmaßnahmen umgesetzt werden (vgl. KORNADT 1975).
Erst im Verlauf des zweiten Halbjahres kommt es bei den beteiligten Kollegen allmählich zu einem bewußten Konsens hinsichtlich der Ziele des Unterrichtsversuches. Dies zeigen einige Äußerungen- die im Verlauf des zweiten Halbjahres zu hören sind: Da fragt ein Kollege, nachdem wiederholt die Zielsetzung des Unterrichtsversuches erörtert worden ist, ob dies denn auch schon "von Anfang an hinreichend bekannt sei". Ein anderer äußert sich eines Tages wie folgt zum sgn.Repetentenproblem:

"Das habe ich jetzt zum erstenmal in der Deutlichkeit gehört, daß das Wiederholen einer Klasse (Sitzenbleiben) nur in Ausnahmefällen den erwünschten Erfolg bringt".

Ebenfalls während des zweiten Halbjahres ist mehrmals zu hören, daß man der Wertung, die Eltern einem Fach beimessen, in ihrem Einfluß auf die Leistung und das Leistungsverhalten des Schülers in dem jeweiligen Fach nicht genug Bedeutung beimessen kann. Einer der beteiligten Kollegen betont gegenüber dem Änderungsmittler mindestens 4-mal im Verlauf des zweiten Halbjahres, daß alle Kollegen den vorhandenen Spielraum in ihrem Fach nützen sollten, um so verstärkt auf die Interessen der Schüler einzugehen. Es soll jedoch auch die folgende

Äußerung nicht unterschlagen werden, die noch am Ende des Schuljahres von einem Kollegen abgegeben wird:

"Man wird dann als guter Lehrer angesehen, wenn man möglichst säubert".

6.3.2. Verträglichkeit in bezug auf die Struktur des Systems.

Die in der Diagnose angesprochene "Strukturarmut" des Systems Gymnasium wird im Verlauf des Unterrichtsversuchs deutlich spürbar. Der Schluß liegt nahe, in dieser Strukturarmut eine entscheidende Ursache dafür zu sehen, warum Innovationen im pädagogischen Feld oft nur bruchstückhaft oder überhaupt nicht zum Tragen kommen. Sporadische Eingriffe eines Änderungsmittlers können langfristig diese fehlende bzw. dysfunktionale Struktur nicht kompensieren.
Ich werde versuchen, am Schluß einen Modell-Vorschlag zur Umstrukturierung gymnasialer Systeme vorzuschlagen und zu begründen. Es soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie sich ein beliebiges Gymnasium schülergerecht verändern läßt, ohne daß die vorhandenen Ressourcen überschätzt würden.
Wo zeigt sich nun, wenn wir die Kategorien: Arbeitsteilung, Rollenklarheit, Rollenzusammenspiel, Ausgewogenheit in der Belastung und Flexibilität zugrunde legen, die Strukturarmut des Systems Gymnasium?

Eklatant scheint mir zunächst die totale Überforderung des Schulleiters. Während eine fortschreitende Bürokratisierung an der Schule ihn immer mehr in die Rolle des "Schulverwalters" drängt, besteht weiterhin, einem überkommenen hierarchischen Denken zufolge, an ihn die Erwartung, daß er auch die pädagogisch wünschenswerten Initiativen ergreift. Dazu fehlt ihm jedoch der notwendige Freiraum. Das überkommene Rollenverständnis am Gymnasium hat andererseits zur Folge, daß Initiativen "von unten" nur dann zum Tragen kommen können, wenn sie von der formellen Autorität des Schulleiters unterstützt oder mitgetragen werden.

Ein weiteres Indiz für das hierarchische Denken besteht darin, daß es nicht wenige Kollegen gibt, die eifrig darüber wachen, daß niemand "aus der Rolle fällt", d.h. etwas unternimmt, wozu er nicht ausdrücklich Kraft Amtes verpflichtet oder autorisiert ist. Hier liegt auch der Grund dafür, warum in den ersten Monaten des Unterrichtsversuchs da und dort Unbehagen an den Aktivitäten des Änderungsmittlers aufkommt. Man fragt sich, in welcher Funktion und in wessen Auftrag der Kollege "Insider" diesen Unterrichtsversuch betreibt und aus eigenem

Antrieb entsprechende Initiativen ergreift. Aus aktuellem Anlaß fragt der Änderungsmittler einmal einen Kollegen, warum er nicht selbst aktiv werde, wenn er eine Idee oder einen Verbesserungsvorschlag habe. Die Antwort:

"Es ist unüblich, von Lehrern so etwas zu erwarten. Es gehört nicht zu unserem Berufsverständnis".

Bei anderer Gelegenheit ist zu hören:

"Kollegen reagieren sauer, wenn jemand sich mehr einsetzt".

Rollenunklarheit bleibt das entscheidende Strukturmerkmal bis zum Ende des ersten Halbjahres, sowohl bei den Elternvertretern als auch bei den am Unterrichtsversuch beteiligten Lehrern. Von einem Zusammenspiel der Rollen, d.h. von einer sinnvollen Zusammenarbeit der Lehrer untereinander und mit den Eltern im Sinne des Innovationszieles kann erst im zweiten Halbjahr gesprochen werden. Die Kluft zwischen dem Soll und dem Sein, wie vom Änderungsmittler noch gegen Ende des Schuljahres in einem Beitrag der Schulzeitschrift karikiert wird (Mai 1977), zeigt, daß am Gymnasium in bezug auf die innere Struktur nur langfristig etwas zu verändern ist. Es heißt unter dem Titel "Baustelle, Betreten erlaubt!" unter anderem:

"Fragt einmal die Leute auf der Baustelle, was denn hier gebaut wird, dann werden sie euch zunächst aufzählen, was verbaut (verarbeitet) wird, nämlich: Lehrpläne, Curricula, Lehrbücher, Karten, Tonbänder usw. Jeder baut vor sich hin. Mal wird draufgebaut, mal angebaut, mal abgebaut, um an derselben Stelle aufbauen zu können.

Und was ganz merkwürdig ist: wer interessiert sich draußen, bei den Auftraggebern ernsthaft dafür, was gebaut, was wann, wie gearbeitet, bearbeitet, verarbeitet und aufgearbeitet wird, wo und wie zusammengearbeitet wird. Wichtig scheint hier nur zu sein, daß die Bauzeit nicht überzogen wird (9 Jahre)".

Es gibt andererseits Äußerungen im zweiten Halbjahr, die darauf hinweisen, daß man eine Verbesserung der Binnenstruktur als Voraussetzung für eine wirksamere Bildungs- und Erziehungsarbeit für unerläßlich hält und auch selbst bereit ist, sich in dieser Richtung zu engagieren. Z.B. wird Kritik laut an den allzu formalistischen Zeugniskonferenzen, in denen mehr über Zensuren und Versetzungsbestimmungen als über Schüler gesprochen wird. Es ist auch immer häufiger zu hören, daß man mehr über Schüler wissen müßte, um einen besseren Unterricht halten zu können. Ein Kollege äußert: "Die Eltern müssen informiert und zur Mitsprache befähigt werden". Ein anderer betont, nachdem er erlebt hat, wie hilfreich es ist, wenn Kollegen untereinander Unter-

richtsmaterial austauschen, daß "gegenseitige Hilfe notwendig" sei.

Ein anderer erfahrener Lehrer erklärt gegen Ende des Schuljahres:

"Die Erfahrungen aus dem Unterrichtsversuch dürfen im nächsten Jahr nicht mehr zur Disposition gestellt werden. Hier sei der Freiheit des einzelnen Lehrers (gemeint ist wohl das Zurückfallen in den Alleingang) eine Grenze gesetzt."

Daß man hinter das gesteckte Ziel nicht mehr zurück solle, macht auch der stellvertretende Schulleiter am Beginn des zweiten Halbjahres dadurch deutlich, daß er beim Änderungsmittler anfragt, ob und wie die neuen Fächergruppierungen (vgl. S. 201) im neuen Stundenplan zu berücksichtigen seien.

Trotz der positiven Entwicklung, die im Laufe des Jahres festzustellen ist, zeigen sich bis zum Ende des Schuljahres systembedingte Mängel. So muß der Änderungsmittler in einigen Fällen an Termine bereits geplanter Teilstufenkonferenzen erinnern, weil sich die gerade für die Einladung zuständigen Kollegen noch nicht auf die neue Rolle umgestellt haben, als Mitglied einer Gruppe selbst initiativ zu werden. Ein kurzer Anstoß genügt jedoch in der Regel, die jeweiligen Aktivitäten in Gang zu setzen, bis hin zur Verteilung des Protokolls.

In einem Fall zeigt sich auch sehr deutlich, wie leicht ein Lehrer sich mit Berufung auf seine pädagogische Freiheit und seinen Beamtenstatus Innovationen im pädagogischen Feld entziehen kann, ohne daß dies für ihn Konsequenzen hätte.

Zur"Ausgeglichenheit der Belastung"soll nur soviel gesagt werden, daß in vielen Fällen die persönlich empfundene Oberlastung in Zusammenhang steht mit der fehlenden Kooperation und gegenseitigen Hilfe.

Auch die generell eingeschränkte Flexibilität der Struktur eines gymnasialen Systems beeinträchtigt in unserem Fall die Erfolgschancen des Unterrichtsversuchs. Entgegen der ursprünglichen Absicht kann mit Rücksicht auf die gesamte Unterrichtsverteilung z.B. nur ein Teil der Teilnehmer der Pädagogischen Runde tatsächlich in den Klassen der Stufe 7 eingesetzt werden. Die Schaffung adäquater Strukturbedingungen ist im Rückblick als ein Kernproblem anzusehen.

6.3.3. Der Unterrichtsversuch auf dem Hintergrund der Offenheit des Systems.

Die Offenheit bezieht sich in erster Linie auf die Qualität und die Häufigkeit der Kommunikation zwischen den Beteiligten und auf die Bereitschaft, neue Impulse von innen oder von außen aufzugreifen. Wo Zusammenarbeit so wenig üblich ist wie in der Schule, soll es nicht

wundern, daß auch in den Pausen und den Konferenzen keine ernsthafte Kommunikation in Gang kommt. Der Unterrichtsversuch hat diese Situation grundlegend verändert. Nach den ersten Erfahrungen in der Kleingruppe der Teilstufenkonferenzen -

- man erfährt, was die anderen machen und wie sie es machen,
- man stellt mit Genugtuung fest, daß man selbst die Schwelle des Schweigens überwunden hat,
- man erlebt das Interesse von Kollegen und Eltern an der eigenen Arbeit,
- man bekommt Hinweise und erfährt direkte Unterstützung,
- man lernt sich bei einer Tasse Kaffee ohne Zeitdruck und ohne gedrängte Tagesordnung persönlich kennen,
- man erfährt Eltern nicht als Rivalen, die nur egoistisch den Vorteil für das eigene Kind suchen ... -

zeigt sich immer häufiger, daß Kollegen die Pausen, die sog. "Springstunden" und auffallend oft auch die freie sechste Stunde dazu nutzen, das Gespräch weiterzuführen. Die Tatsache, daß über etwas Sinnvolles, für den Unterricht hilfreiches, in unserem Fall über Möglichkeiten der Kooperation gesprochen werden kann, überträgt sich bald, wie auch andere Kollegen bereits am Beginn des zweiten Halbjahres feststellen, auf das ganze Kollegium. Auch der im Rahmen des Unterrichtsversuchs vorgesehene schriftliche Informationsfluß, vor allem über die Protokolle zu den formellen Kontakten (Teilstufenkonferenzen), beflügelt fortlaufend die Kommunikation und die Kooperation. Dazu einige Äußerungen:

- "Gerade bei den jungen Kollegen zeigt sich eine große Bereitschaft zur Zusammenarbeit".
- "Soviel Information wie im letzten Halbjahr habe ich in meiner ganzen bisherigen Dienstzeit nicht bekommen".

Auch die folgende Episode ist nicht als Zufall anzusehen:
Ein Kollege bittet den Änderungsmittler, der sich gerade auf den Heimweg begeben will, noch etwas dazubleiben. Es beschäftigen ihn einige Dinge, die er zur Sprache bringen will. So hat er den Eindruck, daß "wir den Kindern schon bald nach dem Übergang zum Gymnasium die Spontaneität abgewöhnen". Er stellt ferner fest, daß gemeinhin Eltern, Lehrer und Schüler sich untereinander viel zu wenig kennen, daß es jedoch in der letzten Zeit wesentlich besser geworden sei.

Es gibt kaum jemand, der diese Beobachtung nicht gemacht hat. Wiederholt ist zu hören, - und der Änderungsmittler kann dies bestätigen -,

daß die Atmosphäre und der Umgangston im ganzen freundlicher und persönlicher geworden sind.

Daß jedoch die in der Schule übliche, verengte Kommunikation zwischen den Lehrern und zwischen den Eltern und Lehrern nicht von heute auf morgen und auch nicht binnen eines Jahres restlos verändert werden kann, die Vertrauensbasis für die offene Kommunikation also erst allmählich aufgebaut werden muß, zeigt sich an den folgenden Vorgängen bzw. Äußerungen, die noch im zweiten Halbjahr registriert wurden: So erklärt eines Tages eine Kollegin,die ein"schriftliches Fach" vertritt, daß sie sehr unsicher sei, welcher Bewertungsmaßstab nun eigentlich angemessen sei. Mehr am Rande bemerkt sie: "Mit wem kann man schon reden über die Benotung ? " Ein anderer zeigt sich empört darüber, daß die Mutter eines Schülers in einem Beitrag der Schulzeitschrift kritisiert, daß bis unmittelbar vor Weihnachten Arbeiten geschrieben wurden. Der Änderungsmittler empfiehlt ihr daraufhin, in der nächsten Nummer der Schulzeitschrift einen Leserbrief zu schreiben, da ja jeder die Möglichkeit habe, offen seine Meinung zu sagen. In bezug auf die Offenheit der Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern in Klassenelternversammlungen gibt es im Verlauf des Jahres erhebliche Fortschritte, jedoch in einigen Fällen nicht ohne Begleiterscheinungen. So ist eines Tages von einer Mutter zu hören, daß sie "jetzt zwei Nächte nicht schlafen könne". Vorausgegangen ist eine Klassenelternversammlung, in der die Eltern, u.a. auch sie selbst, zum erstenmal einen bereits länger schwelenden Konflikt mit einem Lehrer offen angesprochen haben. Dem mutigen Schritt, der übrigens eine befriedigende Klärung brachte, folgt die Angst vor möglicher Repression. Für eine solche gibt es aber inzwischen keinen Boden mehr, und sie bleibt auch aus.

Ein Rest an Angst ist nicht nur bei den Eltern geblieben. Auch einige am Unterrichtsversuch beteiligten Lehrer scheinen manchmal das Gefühl zu haben, daß etwas Undurchschaubares vor sich geht, daß z.B. im Unterrichtsversuch Einstellungen von Lehrern geprüft werden. Auch in bezug auf die Begegnung mit Eltern in Elternversammlungen scheint bei einigen Kollegen ein Stück Angst geblieben zu sein. So äußert jemand: "Auch die anderen Kollegen haben Angst, offen vor den Eltern zu sprechen". Derselbe erklärt jedoch nach einer entsprechenden Rückfrage andererseits, daß ihm das Sprechen vor Eltern und mit Eltern in den Teilstufenkonferenzen, also in der kleinen Gruppe, nichts ausmache.

Die Bilanz zur Offenheit des Systems bzw. zu seiner allmählichen Öffnung soll mit zwei positiven Beispielen abschließen:
Was sonst in der Schule so gut wie nie vorkommt, daß sich nämlich in einer Konferenz alle Kollegen aktiv an der Diskussion beteiligen, wird anläßlich der Zwischenbilanz in der Stufenkonferenz am Ende des ersten Halbjahres Wirklichkeit. Auch den Betroffenen fällt dies im Nachhinein auf, und sie sehen darin nicht ohne Stolz einen Fortschritt. So ist denn auch die Bemerkung des Schulleiters in der letzten Gesamtkonferenz am Ende des Schuljahres mehr als eine freundliche Geste, wenn er lobend hervorhebt, daß die Offenheit im Kollegium, voneinander zu lernen, im Laufe des Jahres erheblich gewachsen sei.

6.3.4. Verträglichkeit mit der Kapazität des Systems.

Die Frage nach der verfügbaren Zeit bei Lehrern, Eltern und beim Änderungsmittler ist im Rahmen einer Innovation, die die Ausweitung der Kommunikation und Kooperation zum Ziel hat, von entscheidender Bedeutung. Gerade an diesem Punkt wird sich entscheiden, ob eine Innovation, wie die unsere auf andere Systeme übertragbar ist.

So viel kann jedenfalls gesagt werden: wenn es langfristig nicht gelingt, für die kooperative Unterrichtsplanung in Teilstufenkonferenzen (oder einer entsprechenden Arbeitsgruppe) mit oder ohne Beteiligung der Eltern einen Freiraum zu institutionalisieren, so wird bei der gegenwärtigen und wohl fortwährenden beruflichen Belastung des Lehrers die Kooperation auch weiter weitgehend von Zufälligkeiten abhängen und damit die Ausnahme bleiben. Es wird darum zu prüfen sein, ob da, wo im Sinne einer erzieherischen Zusammenarbeit mit den Eltern Kooperation geleistet wird, zusätzlich aufgewendete Zeit vergütet, oder, was sinnvoller erscheint, durch eine entsprechende Stundenermäßigung ausgeglichen werden kann. In unserem Fall war es mit der Unterstützung des Schulträgers möglich, für die Teilnahme an nachmittags stattfindenden Teilstufenkonferenzen eine "symbolische" Aufwandsentschädigung zu zahlen. Im offiziellen Haushalt einer Schule sind jedoch für solche Zwecke keine Mittel ausgewiesen. Auch dem Änderungsmittler war es nur auf Grund seiner reduzierten Pflichtstundenzahl (steht nicht in Zusammenhang mit seiner Funktion als Änderungsmittler) möglich, den Innovationsprozeß so zu begleiten, wie es oben beschrieben wurde.

Ein weiterer Gesichtspunkt zur Kapazität des Systems ist die Frage nach der in unserem Unterrichtsversuch vorausgesetzten erzieherischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenz der beteiligten Lehrer. Wo es um komplexe Bedingungszusammenhänge zum Thema Schulversagen geht, sind Fachtermini der Erziehungswissenschaft kaum zu vermeiden. Gerade aber die Terminologie hat in einigen Fällen die Kommunikation und Kommunikationsbereitschaft beeinträchtigt. Andererseits wird der vorhandene Nachholbedarf, vor allem in der Sache selbst, offen zugegeben, wie die folgende Situation zeigt:

In einer Pause stehen im Lehrerzimmer vier Kollegen zusammen, und einer von ihnen erklärt vernehmlich: "Wir sind als Lehrer doch viel zu wenig vorbereitet auf jene pädagogischen Entscheidungen, die wir in der Mittelstufe zu treffen haben". Die anderen drei bestätigen dies nachdrücklich. Derselbe Kollege regt einige Tage später an, intern einen Kurs einzurichten, in dem interessierte Kollegen die Möglichkeit erhalten, in Zusammenarbeit mit einem Fachmann, systematisch psychologische und pädagogische Fragen des Schulalltags zu erörtern, um von daher Entscheidungshilfen zu erhalten.

Zur Frage der tatsächlichen Kapazität des Systems sind noch zwei positive Anmerkungen zu machen: es stellt sich bis zum Ende des Schuljahres immer deutlicher heraus, daß sowohl Lehrer wie Eltern d a n n für zusätzliche Kommunikation und Kooperation Zeit erübrigen können, wenn sie die Erfahrung gemacht haben, daß etwas dabei herauskommt. Ferner ist hervorzuheben, daß in unserem Fall eine hervorragende technische Ausstattung des Systems (Offset-Drucker und andere Vervielfältigungsgeräte) den schriftlichen Informationsfluß wesentlich begünstigt und erleichtert hat.

6.3.5. Verträglichkeit in bezug auf die Belohnung durch das System.

Wenn auch bisher schon mehrmals von einer sog. Aufwandsentschädigung für geleistete Mehrarbeit gesprochen wurde, vor allem in bezug auf die Anlaufphase, so zeigt sich doch im Blick auf die Mehrzahl der Lehrer, daß es e i n e Art von Entschädigung oder Belohnung gibt, die von keiner anderen Einwirkung übertroffen wird, nämlich Lob und Anerkennung durch den Kollegen, den Änderungsmittler und die mittelbar oder unmittelbar beteiligten Eltern. In diesem Punkt ist VON HENTIG noch einmal ausdrücklich zuzustimmen, wenn er sagt:

"Von den Kindern gebraucht und womöglich geliebt zu werden, von den Kollegen verstanden und unterstützt, von den Eltern, Behörden, der Öffentlichkeit anerkannt, das tut ihnen not". (VON HENTIG 1976, S.40).

Dies gilt auch in bezug auf die Eltern, insbesondere für die unmittelbar beteiligten Elternvertreter. Die eigentliche Entschädigung besteht für sie darin, daß sie ernstgenommen, angehört und gefragt werden, daß ihre Unterstützung gerne angenommen wird und darüber hinaus zu spüren ist, daß die Atmosphäre in den Klassen sich verbessert, weil Lehrer in stärkerem Maße auf die Schüler zugehen, d.h. ihren Unterricht an den Schülern orientieren. Einen lohnenden Effekt des Unterrichtsversuchs erfahren die Eltern auch darin, daß sie nicht mehr ohnmächtig dem Leistungsdruck der Schule zusehen müssen, sondern direkt und unmittelbar durch ihre Vertreter das dort einbringen können, was sie mitzutragen und mitzuvertreten bereit sind. Eine von den Lehrern nicht gewollte Überforderung der Schüler, z.B. infolge eines unrealistischen Anspruchsniveaus oder einer Häufung von Hausaufgaben, wird faktisch für den Schüler nur dann nicht zu einer Überforderung, wenn die Lehrer untereinander in Kontakt stehen und von den betroffenen Eltern immer wieder an getroffene Abmachungen erinnert werden. Abschließend einige Beispiele, wie Kooperation mit oder ohne zusätzlichen Zeitaufwand "entschädigt" wurde.

Wiederholt ist zu beobachten, daß am Unterrichtsversuch beteiligte Kollegen anderen Kollegen, auch fachfremden, Elemente ihrer Unterrichtsvorbereitung, interessante Medien für ihren Unterricht oder auch erfolgreiche Schülerarbeiten zeigen. In vielen solchen Fällen beobachtet der Änderungsmittler Gesten der Anerkennung, die die Gesprächsbereitschaft und Offenheit weiter verstärken. Bezeichnend ist auch der folgende Vorgang:

Während einer Teilstufenkonferenz, in der auch das Fach Musik vertreten ist, holt eines Tages der Musiklehrer zu einer 10-minütigen, begeisterten und begeisternden Einführung in Smetana's "Moldau" aus. Vermutlich hat der Kollege hier zum erstenmal die Gelegenheit, vor Erwachsenen eine solche Einführung zu geben. Obwohl lange Monologe in den Teilstufenkonferenzen in der Regel nicht geschätzt werden, findet er interessierte Zuhörer. Eine Teilnehmerin kauft sich, wie später zu erfahren ist, noch am selben Tag die entsprechende Schallplatte, um sich nach der interessanten Einführung das Opus anzuhören .

Für den mittelbar verstärkenden Effekt des Unterrichtsversuchs stehen auch die folgenden Beispiele:

- Nach der Besichtigung in einer Maschinenfabrik erarbeiten die Schüler der Stufe 7 Reportagen zu dem, was sie gesehen und gehört haben. Die Werksleitung erfährt davon und bittet um einen Schülerbeitrag einschließlich Zeichnung für die Werkszeitung.
- Schülerarbeiten, die im Rahmen eines Unterrichtsprojektes angefertigt werden, überraschen in einigen Fällen sogar die Fachlehrer selbst.
- Schüler, die sich bislang im Unterricht eher passiv verhielten, zeigen auf einmal ein bisher nicht gekanntes Interesse.

Die erste bemerkenswerte Äußerung eines Lehrers zur Frage der "mittelbaren Belohnung" notiert der Änderungsmittler etwa 3 Monate nach Beginn des Unterrichtsversuchs:

"Selbst wenn für die Schüler im Augenblick noch nicht sichtbar etwas dabei herauskommt (gemeint ist ein Anstieg der Noten), so habe ich bereits eine Menge dabei gelernt".

Für die Eltern wird der Belohnungseffekt der Kooperation vor allem erfahrbar in dem gesteigerten Interesse ihrer Kinder am Unterricht, das sich in vielen Fällen auch in besseren Noten niederschlägt. Einen Belohnungswert für alle Betroffenen stellt schließlich die veränderte Atmosphäre in Klassenelternversammlungen oder auch bei anderen Kontakten zwischen Lehrern und Eltern dar.

6.4. Empirische Auswertung des Unterrichtsversuchs.

Die empirische Überprüfung der Hypothesen zum Unterrichtsversuch im Schuljahr 1976/77 erfolgt zum Ende des Schuljahres und bedient sich wie Ende des Schuljahres 1974/75 der Fragebogenmethode. Befragt werden diesmal Schüler, Eltern und Lehrer, die am Unterrichtsversuch beteiligt waren und Lehrer, Eltern und Schüler einer nachträglich gebildeten Kontrollgruppe. Welche Variablen im einzelnen in die Befragung eingehen und welche funktionalen Zusammenhänge zwischen diesen angenommen werden, wurde bereits ausgeführt. Im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse sind zunächst noch jene Variablen zu operationalisieren, die neu in die Hypothesenbildung eingegangen sind.

6.4.1. 1. Operationalisierung der Variablen im Lehrerfragebogen.

6.4.1. 1. 1. Beurteilung des Systems.

Lehrer in der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe beurteilen ihr System nach Fragen, die entsprechend der Systemdiagnose nach HAVELOCK (1973, S. 69) Aufschluß geben über die Funktionsfähigkeit eines Systems.

Dem entsprechend umfaßt der Fragebogen für die Lehrer:

- vier Fragen zur Klarheit, Übereinstimmung und Flexibilität der Ziele des Systems,
- vier Fragen zur Struktur des Systems, d.h. zur Ausgewogenheit der Belastung, zur Rollenklarheit, Rollenintegration usw.
- fünf Fragen zur Offenheit des Systems,
- fünf Fragen zur Kapazität des Systems (vgl. Dok. 27, S.299 f).

Die Beurteilung des Systems nach diesen Fragen erfolgt nach der für Lehrer vertrauten Notenskala, verkürzt auf die Noten eins (sehr gut) bis fünf (mangelhaft). Für die vier Systemmerkmale läßt sich jeweils ein mittlerer Indikatorwert und ein mittlerer Gesamtindikatorwert ermitteln. Die Verteilung der Indikatorwerte über die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe macht einen Vergleich von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe möglich. Je besser (positiver) Lehrer in ihrem System Ziele, Struktur, Offenheit und Kapazität beurteilen, um so kleiner ist jeweils der Indikatorwert, um so größer die Chance einer übereinstimmenden Wertung schulischer Belange durch Eltern und Lehrer (Konsens). Eine positive Beurteilung des Systems (positives Diagnoseergebnis) weist nicht nur hin auf eine wünschenswerte innovative Potenz des Systems, in unserem Fall auf günstige Bedingungen für einen "rationalen Dialog" zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern, über den ein Konsens zwischen ihnen zu erzielen ist, sondern auch auf ein gewisses berufliches Wohlbefinden, das die Kommunikationsbereitschaft wesentlich begünstigen dürfte (vgl. auch FEND 1977, S. 159).

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Erfahrungen, die die am Unterrichtsversuch beteiligten Lehrer machen konnten und ihrer Systembeurteilung, werden weitere Variablen definiert.

6.4.1. 1. 2. Kommunikationsklima.

Die Eingliederung des Lehrers in eine Arbeitsgruppe (group-involvement) (vgl.Dok. 28, S.3o2)wird als wichtige Voraussetzung für eine offene Kommunikation zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern angesehen.

Das Gefühl des Angenommenseins (feeling of acceptance, vgl. HAVELOCK 1971, 5/6) vermittelt ebenso ein Gefühl der Sicherheit wie der Unabhängigkeit, dies wiederum befähigt zur Annahme und zum Verstehen anderer. Sieben Fragen unter der Überschrift: "Lehrer und Eltern an einem Tisch: Beurteilung der Zusammenarbeit" sollen bei den am Unterrichtsversuch beteiligten Lehrern Erfahrungen erheben, die während des Jahres in der Gruppe und mit der Gruppe gemacht wurden. Die Fragen orientieren sich an typischen Konfliktbereichen eines Gruppenprozesses (vgl. LUTZ 1973, S. 44-47).

Im einzelnen geht es um das Problem der gegenseitigen Annahme (vgl. Fragen 3 u. 5), um die Kommunikationsbereitschaft, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen und Daten innerhalb der Gruppe auszutauschen, feedback zu geben usw. (vgl. Fragen 1, 2 u.7) und um die Produktivität der Gruppe (vgl. Fragen 4 u.6). Fragen zum vierten Konfliktbereich "Kontrolle und Organisation" erübrigen sich, da in den Stufenkonferenzen wiederholt gemeinsam darüber befunden wurde, wie die Frage nach dem Vorsitz in den Stufenkonferenzen zu regeln ist, in welcher Häufigkeit diese stattfinden sollen, wie die Tagesordnung zustande kommen soll und wie die Frage des Protokolls jeweils zu regeln ist.

Zu den sieben Fragen werden jeweils drei qualitativ abgestufte Antwortalternativen vorgegeben, die mit null bis zwei Punkten gewichtet sind. Ein hoher Summenscore (maximal 14 Punkte) zu den sieben Fragen wird aufgefaßt als Indikator für ein positiv erlebtes Kommunikationsklima. Bei einer Dichotomisierung der Variable steht ein Summenscore, der unter dem Medianwert liegt, für ein wenig positiv erlebtes Kommunikationsklima.

6.4.1. 1. 3. Wahrgenommener relativer Vorteil.

Es ist davon auszugehen, daß das Innovationsziel, die verstärkte Kooperation zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern je eher zu einem integralen Bestandteil der Struktur des Systems wird, je deutlicher die positiven Effekte der Kooperation bereits als "Entschädigung" für den zusätzlichen Zeitaufwand empfunden werden.

Das Diagnosemerkmal Belohnung (reward) mußte bisher aus der für die Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in gleicher Weise geltenden Systemdiagnose ausgeklammert werden, um speziell in der Experimentalgruppe eine Schätzung des Belohnungswertes der Effekte des Unterrichts-

versuchs zu ermöglichen. Eine Doppelung dieser Variable im Fragebogen hätte den Verdacht erwecken können, daß eine Kontrollgruppe gebildet wurde, was möglicherweise zu einer Zurückweisung des Fragebogens oder zu einer Verfälschung der Daten geführt hätte. Fragen zur Erhebung des "relativen Vorteils" stehen unter "Vergütung" (vgl. Dokumentation 28, S.303) und werden wie folgt eingeleitet:

"Fächerübergreifende Unterrichtsplanung, mit oder ohne Beteiligung von Eltern, setzt auf seiten des Lehrers ein Mehr an Zeitaufwand voraus. Kreuzen Sie bitte im folgenden alle Äußerungen an, denen Sie im wesentlichen zustimmen würden".

In den Fragen 1 - 3 wird eine Entschädigung gefordert, und zwar als zusätzliches Honorar in Form von Unterrichtsausfall oder Deputatstunden. In den Fragen 4 - 8 werden verschiedene Arten der "Entschädigung" durch die Kooperation selbst angesprochen. Frage 9 betrifft nicht direkt den zurückliegenden Unterrichtsversuch. Um zu ermitteln, wieweit der einzelne Lehrer Entschädigungen, die sich unmittelbar aus der Innovation ergeben, erkennt und anerkennt, berücksichtigt der Summenscore nur die Fragen 4 - 8. Die Variable wird dichotomisiert. Ein Wert über dem Median steht als Indikator für die Auffassung des betreffenden Lehrers, daß die Innovation durch sich selbst belohnend wirkt. Ein Wert unter dem Median soll anzeigen, daß die Innovation als wenig'durch sich selbst belohnend' erfahren wurde. Es können maximal fünf Punkte erreicht werden.

6.4.1. 1. 4. Authentisches Feedback durch den Änderungsmittler.

Es ist zu unterscheiden zwischen jenem feedback, das der Änderungsmittler in Teilstufenkonferenzen, denen er selbst angehört, gibt, und jenem, das anläßlich vielfältiger informeller Kontakte mit einzelnen Kollegen, aber auch mit Kollegengruppen, erteilt werden kann. Gerade in den ersten Teilstufenkonferenzen, an denen auch Eltern teilnehmen, zeigt sich, daß durch ein unmittelbares Eingreifen des Änderungsmittlers die Situation entkrampft werden kann. Konflikte, Ängste können offen angesprochen, eingeordnet und damit schon weitgehend entschärft werden. Je schneller aber dem einzelnen Mitglied auf diese Weise die Integration in die Gruppe (Teilstufenkonferenz) gelingt, dadurch daß Rollenkonfusion und Unsicherheit zurücktreten, um so attraktiver und belohnender wird die Zusammenarbeit mit den anderen Teilnehmern empfunden. Auch das feedback des Änderungsmittlers im informellen Bereich verfolgt dieses Ziel.

Es kann im Laufe des Jahres immer wieder beobachtet werden, wie sich das Befinden, die persönliche Stimmung von Kollegen fast schlagartig verbessert, wenn sie auf ihren Unterricht hin angesprochen werden, wenn Erfolge oder auch nur Teilerfolge herausgestellt und mit Anerkennung bedacht werden können, wenn Probleme, auch solche, die bisher in der Regel verschwiegen wurden, offen ausgesprochen werden können. Nichts hat wohl im Laufe des Jahres so stark zu einer Veränderung der Situation beigetragen, wie das zunehmende, wohlwollende Interesse der Beteiligten füreinander.

Nach den Protokollen zu den Teilstufenkonferenzen und dem zusätzlichen Interaktionsprotokoll, das über das ganze Jahr geführt wird, läßt sich für jeden Lehrer die Häufigkeit der Kontakte mit dem Änderungsmittler sowohl in Teilstufenkonferenzen als auch im informellen Bereich ermitteln. Nach einer Medianhalbierung der Kontakthäufigkeit unterscheiden sich die Lehrer nach einem über- oder unterdurchschnittlichen feedback, das sie durch den Änderungsmittler erhalten haben.

6.4.1. 2. Operationalisierung der Variablen im Elternfragebogen (Dokumentation 29).

Von den ursprünglich vier Variablen im Elternfragebogen interessieren zur Überprüfung der Hypothesen am Ende des Unterrichtsversuchs 1976/77 nur noch zwei:
Die Häufigkeit der Kontakte, die Eltern mit Lehrern in Klassenelternversammlungen und Sprechstunden haben, und die Erwartungen, die Eltern an eine sinnvolle Zusammenarbeit mit den Lehrern haben.

Während die Anzahl der besuchten Klassenelternversammlungen und die Häufigkeit der Sprechstundenbesuche nur anzukreuzen sind und damit Eltern nach der Häufigkeit der wahrgenommenen Kontakte mit den Lehrern unterschieden werden können, wird die Variable "Erwartungen der Eltern an die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus" wie folgt operationalisiert: Der Fragebogen für die Eltern enthält dreimal fünf Statements zum Thema "Sprechstunde", "Klassenelternversammlung" und "Elternbeiratsarbeit", in denen jeweils zwei unterschiedliche Funktionen dieser Kontakte als Antwortalternativen vorgegeben sind. Die eine Alternative beinhaltet eine aktive Elternpartizipation, die andere eine passive Elternrolle (wie 1974/75). Die Eltern werden nun aufgefordert, die beiden Alternativen durch die Vergabe von Zahlen zwischen null und fünf so zu gewichten, daß die Summe der Punkte zu beiden Alterna-

tiven fünf ergibt. Auf diese Weise sollen die Eltern die Möglichkeit erhalten, relative Prioritäten zu setzen. Die ungerade Zahl fünf verhindert, daß beiden Alternativen gleiche Bedeutung beigemessen wird. Zur Oberprüfung der Hypothesen interessieren nur die Statements 1-10. Die Ergebnisse zu den Statements 11-15, die Elternvertretung betreffend, haben in unserem Zusammenhang sekundäre Bedeutung und werden in der Obersicht S. 251 vorgestellt. Da für jede Alternative, die eine aktive Elternrolle beinhaltet, maximal fünf Punkte vergeben werden können, beträgt die maximale Gesamtpunktzahl im Sinne aktiver Partizipation fünfzig Punkte. Eine Punktzahl gleich/größer 25 wird als Indikator für ein aktives Rollenverständnis definiert. Es lassen sich auf diese Weise im Sinne der Hypothesen die Eltern mit passivem Rollenverständnis aus der Stichprobe eliminieren, weil in diesen Fällen das Dissenserleben des Schülers nicht in Zusammenhang gesehen werden kann mit mehr oder weniger frustrierten Elternerwartungen.

6.4.1. 3. Variablen im Schülerfragebogen (Dok. 30, S.314 - 321).

Der Schülerfragebogen wird um jene Variablen gekürzt, die sich nach der Untersuchung am Ende des Schuljahres 74/75 als irrelevant erwiesen haben. Eine weitere Korrektur erfolgt innerhalb der Fragen zur "Zufriedenheit" des Schülers. Die Fragen 26 und 27 des Schülerfragebogens von 1975 (vgl. Dokumentation 4), die auf Grund fehlender Eindeutigkeit dort schon nicht gewertet wurden, werden eliminiert. Zur Operationalisierung der Variablen im Schülerfragebogen vgl. S. 95 ff.

6.4.2. Stichprobe: Experimental- und Kontrollgruppe.

Zu unterscheiden ist die sog. Experimentalgruppe, eine entsprechend große Kontrollgruppe und eine weitere Kontrollgruppe ohne Schülerdaten. Dazu zunächst eine Übersicht: Abb. 17:

	Σ =	Experimental-gruppe , N =	Kontroll-gruppe I,N =	Kontroll-gruppe II,N=
GYMNASIEN	7	1	2	4
Klassenstufe		7	7	7
Klassen	29	3	6	2o
Jungen/Mädchen		m	m	m+f
Lehrer	86	15/17	17	54
Eltern	633	91	1oo	442
Schüler	225	1o4	121	-

1. Zur Stichprobe Experimentalgruppe:

Lehrer:
Die Lehrerstichprobe ergibt sich aus der Zusammensetzung der Stufenkonferenz 7 für das Schuljahr 1976/77. Von den 17 Lehrern fehlen in der Auswertung zwei, der Änderungsmittler und ein Kollege, der den Fragebogen bis zur Hälfte unvollständig ausgefüllt hat. Zu der Stichprobe gehören sowohl Lehrer, die bereits länger am System sind, als auch solche, die zum Schuljahr 1976/77 neu eingestellt wurden.

Schüler:
Mit Rücksicht darauf, daß in der Stufe 7 der Fächerkanon um die zweite Fremdsprache und das Fach Geschichte erweitert wird, hat der Änderungsmittler bereits in der zweiten Pädagogischen Runde die Stufe 7 als Versuchsstufe vorgeschlagen. Ein zweiter Gesichtspunkt war der, daß die Eltern dieser Stufe bereits als Sextanereltern zu einer verstärkten Kommunikation animiert wurden, was jedoch seinerzeit eher negative Konsequenzen mit sich brachte. Nachdem der Vorschlag des Änderungsmittlers angenommen ist, besteht die Experimentalgruppe aus der gesamten Stufe 7, das sind 104 Schüler in 3 Klassen.

Eltern:
Mit der Schülerstichprobe ist auch die Elternstichprobe festgelegt. An der Schlußbefragung der Eltern nehmen 91 Eltern teil (= 88 %).

2. Stichprobe Kontrollgruppe:

Lehrer:
Als Kontrollgruppe werden nahezu alle Gymnasien der Stadt Saarbrücken herangezogen (N = 6). Um die Diskretion im Vorfeld der Lehrerbefragung zu wahren, wird wie folgt vorgegangen: Der Änderungsmittler entnimmt dem Philologenjahrbuch Saarland 1977 die Namen aller Lehrer, die an den betreffenden Gymnasien hauptamtlich tätig sind. Über Kollegen an anderen Schulen werden sodann die Anschriften ermittelt, zu einem Großteil jedoch aus dem Fernsprechbuch entnommen. Auf diese Weise werden etwa 200 Lehrer in die Befragung einbezogen. 71 von ihnen (= 36 %) schicken den Fragebogen ausgefüllt zurück. Es ist jedoch zu vermuten, daß ein Teil der Fragebogen wegen falscher bzw. nicht mehr gültiger Adressen nicht angekommen ist. Die tatsächliche Rücklaufquote ist damit vermutlich höher anzusetzen.

Schüler:
Die Kontrollgruppe Schüler besteht aus 185 Schülern der Stufe 7 in

fünf Klassen an zwei Gymnasien der Kontrollgruppe. 65 %, das sind 121 Schüler legen eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vor. Aus der Erfahrung am Schuljahr 74/75 kann jedoch angenommen werden, daß auch hier ein Teil der Briefe die Schüler und, ein noch größerer, die Eltern nicht erreicht hat.

Eltern:
Die Kontrollgruppe Eltern im engeren Sinne besteht aus den Eltern der Schüler in der Kontrollgruppe, die schriftlich ihr Einverständnis zu der Befragung erklärt haben. An der Befragung nehmen 100 teil, das sind 83 %. Die Beteiligung liegt also nur wenig unter der der Experimentalgruppe. Es ergeben sich zwei vergleichbar große Gruppen.

3. Vergleich der Schülerstichproben:

Vergleicht man die teilnehmenden Schüler in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe nach dem Leistungsrangplatz, den sie in ihrer Klasse einnehmen und nach den gemessenen Werten im Intelligenztest (LPS), dann ergeben sich in beiden Fällen für die Experimentalgruppe und Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede (χ^2 = 0,31; χ^2 = 0,11). Im Hinblick auf die Überprüfung der Hypothesen ist damit im Nachhinein sichergestellt, daß Experimentalgruppe und Kontrollgruppe vergleichbar sind.

6.4.3. Entwicklung und Validierung der Fragebogen.

Nachdem sich in der Stufenkonferenz anläßlich der "Zwischenbilanz" gezeigt hat, daß Daten, die von allen gemeinsam zusammengetragen werden und übersichtlich zusammengefaßt werden, tatsächlich objektivierte Qualität haben (vgl. JOHNSON 1970 , S. 263) und infolgedessen eine offene, engagierte und effektive Diskussion fördern, wird auch die Entwicklung und Validierung des Fragebogenmaterials für die Schlußbefragung bei Lehrern und Eltern zu einem Bestandteil der Innovationsstrategie gemacht.

1. Entwicklung und Validierung des Lehrerfragebogens:

Bereits Ende März 1977, etwa drei Monate vor der Schlußbefragung, fragt der Änderungsmittler bei den beteiligten Lehrern nach, wer bereit sei, bei der Erstellung eines Fragebogens zur "qualitativen Auswertung" des Unterrichtsversuchs mitzuwirken.
Der Grund für eine Erhebung per Fragebogen leuchtet jedem ein, denn eine auf 1-2 Stunden limitierte Stufenkonferenz würde den Mitgliedern der Stufenkonferenz (17) viel zu wenig Zeit bieten, Erfahrungen,

Beobachtungen ... aus dem Verlauf des Unterrichtsversuchs zum Ausdruck zu bringen; eine zufriedenstellende Auswertung käme dabei nicht zustande.

Auf einem entsprechenden Vordruck erklären sich fünf Kollegen bereit, bei der Erarbeitung des Fragebogens mitzuwirken. Ein erstes mehrstündiges Gespräch findet Anfang Mai statt. Es werden jedoch noch keine konkreten Fragen für den Fragebogen formuliert, vielmehr entwickelt sich eine engagierte Diskussion zu dem weiten Thema Schulleistung erklärender und bedingender Einflüsse.

Eine Woche später erhalten diese Kollegen und darüber hinaus weitere Mitglieder der Stufenkonferenz, wie am Ende der informellen Gesprächsrunde vereinbart, eine Zusammenstellung von Gliederungsgesichtspunkten zur Erstellung eines Fragebogens. Es handelt sich um eine Umschreibung jener Variablen, die in die empirische Überprüfung der Hypothesen eingehen sollen. Die Kollegen werden gebeten, zu diesen Gliederungsgesichtspunkten Fragen zu formulieren bzw. Statements abzufassen. Fragebogenelemente, die auf diese Weise zusammenkommen, arbeitet der Änderungsmittler in sein bereits umfangreiches Fragebogenkonzept ein und redigiert später den so entstandenen Entwurf mit zwei Mitgliedern der Stufenkonferenz.

Unberührt bleiben dabei jene Fragen, die bereits in den Lehrerfragebogen für die Kontrollgruppe eingegangen sind, Fragen, die ausschließlich die Systemdiagnose betreffen. Die so auf dem Hintergrund der vorgenommenen Operationalisierungen auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit geprüfte Endfassung des Fragebogens wird über den formellen Weg den Beteiligten vorgelegt. Das Anschreiben zum Fragebogen für die Lehrer der Kontrollgruppe wird von einem Experten geprüft (vgl. Dokumentation 31).

2. Entwicklung und Validierung des Elternfragebogens:

Wie die Lehrer, so erhalten auch die Eltern der Experimentalgruppe einen Fragebogen, der um einige Fragen, die sich unmittelbar auf den Unterrichtsversuch beziehen, erweitert ist.

Da die gemeinsame Erarbeitung eines Fragebogens für die Eltern mit Eltern weder sinnvoll noch zeitlich möglich ist, legt der Änderungsmittler in diesem Fall gleich den Entwurf des Fragebogens vor und redigiert denselben mit den Elternvertretern der beteiligten Klassen. Die Redaktion vollzieht sich in folgenden Schritten:

1. Der Änderungsmittler schreibt die gewählten Elternvertreter der gesamten Kontrollgruppe (N = 26) an und lädt sie zu einem Redaktionsgespräch ein. Zu einem ersten Termin werden die Elternvertreter jener Klassen eingeladen, in denen auch eine Befragung der Schüler durchgeführt wird. Zum zweiten Termin werden die Eltern der erweiterten Elternstichprobe eingeladen (vgl. Dokumentation 32).

2. Es folgen der Einladung 17 Elternvertreter (= 65 %), mit vier weiteren (= 15 %) findet eine private Begegnung statt, mit den restlichen fünf wird telefonisch Kontakt aufgenommen. Die beiden Redaktionsrunden verlaufen jeweils nach folgender Tagesordnung:
   - Einführung in den Untersuchungszusammenhang.
   - Erläuterung des Forschungsinteresses.
   - Einführung in die Konstruktion des Fragebogens (insbesondere Unterscheidung von aktiver und passiver Elternrolle).
   - Gemeinsame Redaktion des Fragebogens, am zweiten Termin an Hand der korrigierten Fassung.
   - Absprache bezüglich des Verlaufs der Elternbefragung.
     In der ersten Runde unterschreiben die Elternvertreter für die Eltern ihrer Klasse einen vorbereiteten und im Nachhinein angenommenen Brief, der die Eltern der betreffenden Klassen über die geplante Schüler/Eltern-Befragung informiert und die Eltern um eine schriftliche Einverständniserklärung bittet (Dokumentation 33).
     Am zweiten Termin unterschreiben die Elternvertreter einen anderslautenden Brief, der als "persönliches" Anschreiben dem Fragebogen jener Eltern beigefügt werden soll, die allein, also ohne die Schüler, an der Befragung teilnehmen. Die am zweiten Termin nicht anwesenden Elternvertreter erklären sich später ebenfalls bereit, für ihre Klasse eine entsprechende Anzahl von Briefen zu unterschreiben (Dokumentation 34).
   - Die Elternvertreter erhalten ferner die Zusage, daß zur gegebenen Zeit in einer Klassenelternversammlung über die Ergebnisse der Befragung berichtet werden kann, wenn die Eltern dies wünschen.

3. Zwischen den beiden Redaktionsrunden mit den Elternvertretern der Kontrollgruppe findet auch eine Redaktionsrunde mit den am Unterrichtsversuch beteiligten Elternvertretern (10) statt. Die Korrekturen zu dem dort vorgelegten, bereits überarbeiteten und erweiterten Fragebogen gehen zusammen mit den Korrekturen der zweiten Redaktionsrunde der Elternvertreter der Kontrollgruppe in die End-

fassung ein. Ebenfalls wird ein Anschreiben verabschiedet, das nach entsprechender Überarbeitung mit den Unterschriften der drei gewählten Elternvertreter und mit der des Schulleiters für die Eltern der Experimentalgruppe vervielfältigt wird (Dokumentation 35). Ebenfalls wird zusammen mit den Elternvertretern die Strategie der Datenerhebung beraten und beschlossen, die vor allem sicherstellen soll, daß möglichst alle Fragebogen der vom Unterrichtsversuch betroffenen Eltern zurückkommen.

Zusammenfassung.
Sowohl die im Lehrerfragebogen, Elternfragebogen wie Schülerfragebogen operationalisierten Variablen sind jeweils mit mindestens zehn Fragen abgedeckt, ausgenommen die Variable "Häufigkeit von Kontakten in Klassenelternversammlungen" und die "Bewertung des Kommunikationsklimas" durch die Lehrer der Experimentalgruppe (7 Fragen). Die für die Lehrer in der Experimentalgruppe wie Kontrollgruppe geltenden Fragen zur Systemdiagnose orientieren sich unmittelbar an den Leitfragen zur Systemdiagnose nach HAVELOCK, die Fragen zum wahrgenommenen Kommunikationsklima an Erkenntnissen gruppendynamischer Forschung, die Fragen zu den übrigen Variablen an Fakten und Vorgängen, die auf dem Hintergrund empirischer Untersuchungsbefunde oder aus Plausibilitätserwägungen für relevant erachtet werden. Die Überarbeitung des Fragebogenmaterials für Lehrer und Eltern mit insgesamt über 30 Betroffenen sollte dazu beitragen, die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragen und damit ihre inhaltliche Validität sicherzustellen bzw. zu erhöhen. Der gekürzte Schülerfragebogen wurde dieser Prüfung zuerst vor der Schülerbefragung am Ende des Schuljahres 74/75 unterzogen, dann aber auch anläßlich dieser Befragung selbst. Zur Erfassung der Leistungsfähigkeit wird mit dem LPS ein standardisiertes Verfahren gewählt. Der LPS wird wiederholt deshalb verwendet, weil er in seinen Untertests Fähigkeiten und Fertigkeiten anspricht bzw. überprüft, die m.E. mit dem schulischen Erfolg am Gymnasium in Zusammenhang stehen. Nicht zuletzt aber entscheiden auch ökonomische Gründe über die Wahl dieses Verfahrens.

6.4.4. Datenerhebung bei Lehrern, Schülern und Eltern.

Insofern unsere Untersuchung darauf angelegt ist, funktionale Zusammenhänge aufzuzeigen zwischen dem Leistungsverhalten des Schülers einerseits und den Bedingungen des jeweiligen schulischen Systems, den Bedingungen des Schule/Elternhaus-Verhältnisses und den Bedingu-

ngen des Eltern/Schüler-Verhältnisses andererseits, - unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit des Schülers -, wird die Datenerhebung zu einer brisanten Angelegenheit. Es muß sichergestellt werden, daß die Beteiligten keinen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Befragungen erkennen oder vermuten. Ferner ist Anonymität zu gewährleisten, um eine möglichst wahrheitsgetreue Beantwortung der Fragen zu erleichtern.
Aus diesem Grund wird die Lehrerbefragung in der sog. Kontrollgruppe um einen Monat vorverlegt.

Verlauf der Lehrerbefragung.

Die Lehrer der sechs Gymnasien der Kontrollgruppe erhalten per Post Fragebogen, Anschreiben mit Arbeitsanleitung und einen Freiumschlag mit der aufgedruckten Anschrift des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität des Saarlandes. Der Rücklauf zur Lehrerbefragung ist bereits mehr als 14 Tage vor der Schülerbefragung abgeschlossen.

Verlauf der koordinierten Schüler: Elternbefragung in der Kontrollgruppe.

Im wesentlichen wird der Vorgang vom Jahr 1975 beibehalten, d.h.: die Schüler erhalten, nachdem sie einige Tage vorher die Einverständniserklärung der Eltern abgegeben haben, "ihren" Fragebogen, mit gleichem Code den LPS und diesmal unmittelbar nach Abschluß der Schülerbefragung auch den verschlossenen Umschlag mit dem Fragebogen für die Eltern. Da die Eltern bereits einmal persönlich von ihrem Elternvertreter, gemeinsam mit dem Änderungsmittler, angeschrieben worden sind (ca. eine Woche vorher), genügt jetzt ein kurzes, erinnerndes Anschreiben mit der Unterschrift des Änderungsmittlers (vgl.Dok.36,S.326).Die Eltern erhalten mit dem Fragebogen und dem Anschreiben ferner eine Statistik zur Repetentenquote an saarländischen Realschulen und Gymnasien zum Schuljahr 1975/76, die, leicht erkennbar, ein schwerwiegendes, bislang aber ungelöstes Problem gegenwärtiger Schulwirklichkeit veranschaulicht (vgl. Dokumentation 37) und einen Freiumschlag mit o.g. Anschrift.

Verlauf der Elternbefragung o h n e Schülerbefragung in der Kontrollgruppe.

Nach Rücksprache und mit Erlaubnis bzw. Unterstützung der Schulleiter der vier betroffenen Gymnasien erhält jeder Schüler der Stufe 7 durch

den Änderungsmittler einen geschlossenen Umschlag mit den Fragebogenunterlagen an seine Eltern. Der "AN DIE ELTERN DER STUFE 7 AN GYMNASIEN" adressierte Umschlag enthält, wie oben: den Fragebogen an die Eltern, eine Statistik zur Repetentenquote, einen Freiumschlag und einen Begleitbrief, der vom Änderungsmittler gezeichnet und vom jeweiligen Elternvertreter persönlich unterschrieben ist. Mit dem Umschlag erhalten die Schüler bzw. Schülerinnen einen Vordruck (Dokumentation 38), auf dem die Eltern den Empfang der Fragebogenunterlagen bestätigen. Bei annähernd vollzähliger Rückgabe der unterschriebenen Empfangsbestätigungen - der jeweilige Klassensprecher wird beauftragt, sie einzusammeln - so wird vereinbart, erhält dieser vom Änderungsmittler einen Obulus für die Klassenkasse. Nach den früheren Erfahrungen erscheint eine solche Maßnahme notwendig, wenn der Fragebogen auch tatsächlich möglichst alle Eltern der Kontrollgruppe erreichen soll. Das Versprechen des Änderungsmittlers kann in den meisten Fällen eingelöst werden.

Verlauf der koordinierten Schüler/Elternbefragung in der Experimentalgruppe.

Die Schüler/Elternbefragung in der Experimentalgruppe bildete den Abschluß der Datenerhebung und findet, entsprechend der in der Kontrollgruppe im engeren Sinne, etwa zwei Wochen vor Ende des Schuljahres statt. Um sicherzustellen, daß auch wirklich alle Eltern durch ihren Sohn die Fragebogenunterlagen erhalten, haben die Schüler umgehend eine Empfangsbestätigung der Eltern per Vordruck abzuliefern (Dokumentation 39). Die von den Eltern ausgefüllten Fragebogen werden im Laufe einer Woche ohne Absender durch den Schüler in einem im Sekretariat der Schule aufgestellten Behälter abgelegt. Rückgabetermin ist für alle beteiligten Gruppen der letzte Schultag vor den Sommerferien.

6.4.5. Auswertung und statistische Verfahren.

Die Auswertung des Fragebogenmaterials erfolgt nach der gleichen Methode wie Ende 1974/75. Das den statistischen Verfahren zugrunde liegende Datenmaterial besteht wiederum in der Regel aus Summenscores zu den einzelnen Variablen und hat mindestens Ordinalskalenniveau. Es werden folgende statistische Operationen durchgeführt:

1. Berechnung von Streuungsmaßen über SPSS (statistical package for the social sciences). Die hierdurch gewonnenen Medianwerte werden zur Dichotomisierung herangezogen.

2. Bedingte Auszählung von Subgruppen entsprechend den vorgegebenen Hypothesen.
3. Hypothesengeleitete Errechnung des Zusammenhangs zwischen einzelnen Variablen über eine Kreuztabulierung, hier Ermittlung des Kontingenzkoeffizienten,
4. Vergleich hypothesenrelevanter Subgruppen in bezug auf die abhängigen Variablen. Verwendung findet hier der Mediantest (SACHS 1971[3], S. 230-237, dazu die χ^2-Tafel für einen Freiheitsgrad S. 271).
5. Erstellen von Häufigkeitsverteilungen für die Antworten zu solchen Fragen, die für die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse von besonderer Bedeutung sind.

Ein nicht vorauszusehendes Problem ergibt sich bei der Auswertung der Elternfragebogen der Experimentalgruppe:

Einige Elternvertreter schlagen anläßlich der Redaktion des Fragebogens vor, allen Eltern zwei Fragebogen zuzuschicken, da bei den beiden Eltern durchaus verschiedene Erwartungen an die Kommunikation mit den Lehrern bestehen können. Die Eltern sollen darum zumindest auch die Möglichkeit bekommen, dies zum Ausdruck zu bringen. Man erhofft sich daraus eine zusätzliche, interessante Information.

Insofern die betreffenden zehn Elternvertreter ausdrücklich eingeladen waren, aktiv an der Vorbereitung der Schulbefragung mitzuwirken, mußte dem allgemein befürworteten Vorschlag stattgegeben werden.
Das Ergebnis: In 27 % der Fälle haben beide Eltern einen Fragebogen ausgefüllt. Abweichungen in den Ergebnissen zur Variable "Erwartungen an eine sinnvolle Kommunikation!" zwischen den betreffenden Eltern gibt es nur in 7 % aller Fälle. Es wurde dann jeweils der Fragebogen d e s Elternteils gewertet, der am häufigsten an Klassenelternversammlungen teilgenommen hatte. Dieses Vorgehen gründet auf der Annahme, daß auch in der Kontrollgruppe in der Regel jener Elternteil den Fragebogen ausfüllt bzw. beim gemeinsamen Ausfüllen dominiert, der in der Regel den Kontakt mit den Lehrern wahrnimmt. Die Vergleichbarkeit der Elterndaten in Experimentalgruppe und Kontrollgruppe bleibt damit gewährleistet. Für den etwaigen Vergleich der Untersuchungsergebnisse vom Ende des Schuljahres 74/75 und vom Ende des Schuljahres 76/77 ist schließlich bedeutsam, daß die Medianwerte zu den unabhängigen Variablen (erfahrenes Anspruchsniveau und erfahrener Dissens) identisch sind. Das heißt aber auch, daß die Zusammensetzung der Subgruppen nach vorgenommener Dichotomisierung der Variablen vergleichbar ist.

6.4.6. Ergebnisse.

Den Einzelhypothesen, zu denen hier Ergebnisse vorgelegt werden, gehen die folgenden Annahmen voraus:
1. Die Erfahrung widersprüchlicher Wertungen und Haltungen gegenüber schulischen Belangen, d.h. das Dissenserleben des Schülers und sein Leistungsverhalten ist abhängig von der Qualität der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.
2. Die Qualität dieser Beziehungen hängt davon ab, wieweit elterliche Erwartungen an eine Zusammenarbeit mit der Schule im konkreten Umgang mit Lehrern des jeweiligen Systems zum Tragen kommen.
3. Elterliche Erwartungen bzw. wechselseitige Erwartungen zwischen Lehrern und Eltern können nur in einem System zum Tragen kommen, das von den betroffenen Lehrern mittelbar als innovationsfähig erlebt wird. Je stärker Lehrer eines bestimmten Systems über einen kooperativen Problemlösungsprozeß an der Neustrukturierung des Systems aktiv beteiligt werden, um so optimistischer erleben und beurteilen sie die innovative Potenz des Systems.

Bei der nun folgenden Wiedergabe der Ergebnisse wird mit dem logisch früheren Glied in der Kette der angenommenen funktionalen Zusammenhänge begonnen:

6.4.6. 1. Der Zusammenhang zwischen erfahrener kooperativer Problemlösung und der Einschätzung der innovatorischen Potenz des Systems.

Hypothese 1.
Je intensiver Lehrer in den Problemlösungsprozeß einbezogen sind, um so positiver beurteilen sie das Kommunikationsklima und den persönlichen Nutzen (relativen Vorteil), den sie aus der Innovation ziehen.

Hinweis: Nach Anlage und Ergebnis nimmt das beschriebene Wochenendseminar eine Schlüsselfunktion ein. Die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme wird hier zur unabhängigen Variable erklärt.

Ergebnis: Lehrer, die an dieser Veranstaltung teilgenommen haben, unterscheiden sich in der Beurteilung des Kommunikationsklimas und des geschätzten persönlichen Vorteils signifikant von denen, die nicht teilgenommen haben ($\chi^2 = 6{,}46$; $p = 0{,}01$).

Hypothese 2.
Je positiver das Kommunikationsklima empfunden wird, um so positiver wird das System beurteilt.

Hinweis: Für die Beurteilung der einzelnen Diagnosemerkmale wird jeweils dann ein Wertungspunkt gegeben, wenn die Beurteilung über dem gemeinsamen Medianwert zu diesem Merkmal liegt (dem Zahlenwert nach unter dem gemeinsamen Median, da die Zensurenskala zugrunde gelegt wird). Verglichen werden die Wertungspunkte der Lehrer mit positiver, versus negativer Einschätzung des Kommunikationsklimas.

Ergebnis: Lehrer, die das Kommunikationsklima des Systems positiver einschätzen, beurteilen die innovative Potenz des Systems signifikant höher als Lehrer, die das Kommunikationsklima weniger positiv einschätzen ($\chi^2 = 8,14$; $p = 0,004$).

Hypothese 3.
Je höher Lehrer den relativen Vorteil einschätzen, den sie aus der kooperativen Unterrichtsplanung ziehen, um so positiver beurteilen sie die innovatorische Potenz des Systems.

Ergebnis: Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied ($\chi^2 = 0,53$).

Hypothese 4.
Je häufiger Lehrer an Teilstufenkonferenzen mit Elternbeteiligung teilnehmen, die gemeinsam mit dem Änderungsmittler durchgeführt werden, um so positiver beurteilen sie die Systemmerkmale (die innovatorische Potenz).

Hinweis: Probleme, die gerade am Anfang infolge der Ziel- und Rollenunklarheit auftreten, können in Verbindung mit dem Änderungsmittler leichter aufgearbeitet werden.

Ergebnis: Lehrer, die in überdurchschnittlicher Häufigkeit an Teilstufenkonferenzen teilgenommen haben, die vom Änderungsmittler begleitet wurden, unterscheiden sich in der Beurteilung des Systems signifikant von denen, die in Teilstufenkonferenzen weniger Rückmeldung und Hilfe durch den Änderungsmittler erhalten haben ($\chi^2 = 4,45$; $p = 0,03$).

Hypothese 5.
Je stärker die informellen Kontakte zwischen Änderungsmittler und Lehrern im Verlauf des Innovationsprozesses, um so positiver beurteilen diese Lehrer das System.

Hinweis: Dasselbe wird angenommen bei informellen Kontakten zwischen den beteiligten Lehrern. Diese lassen sich jedoch nicht quantifizieren.

Ergebnis: Die Hypothese wird dann signifikant (!) bestätigt, wenn bei

der Überprüfung ein bestimmter Lehrer unberücksichtigt bleibt, mit dem der Änderungsmittler überdurchschnittlich oft Kontakt aufgenommen hat, jedoch aus Gründen, die nicht immer unmittelbar mit dem Unterrichtsversuch in Zusammenhang standen (χ^2 = 3,50; p = 0,06).

Hypothese 6.
Lehrer in einem System,das konkrete positive Erfahrungen im Umgang mit partizipierenden Eltern ermöglicht, beurteilen ihr System positiver als solche, deren System solche Erfahrungen nicht zuläßt.

Hinweis: Vergleichsgruppe sind Lehrer von sechs Gymnasien des gleichen Einzugsgebietes.

Ergebnis: Ein signifikanter Unterschied ergibt sich für die Systemmerkmale
- Struktur (χ^2 = 9,77; p = 0,001),
- Kapazität (χ^2 = 9,77; p = 0,001) und
- Gesamtdiagnoseindex (χ^2 = 14,34; p kleiner 0,001).

Dieses Ergebnis wird auch bestätigt, wenn nur die Kontrollgruppe im engeren Sinne, d.h. jene zwei Systeme, an denen auch die Schülerbefragung durchgeführt wurde, herangezogen werden:
- Struktur (χ^2 = 8,19; p = 0,004) und
- Kapazität (χ^2 = 6,15; p = 0,01).

6.4.6. 2. Der Zusammenhang zwischen der innovatorischen Potenz des Systems der Lehrer/Elternbeziehung und dem Dissenserleben des Schülers.

Hypothese 7.
Eltern in einem System, das den Eltern eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung anbietet und ermöglicht, sehen auch eher den Sinn von Lehrer/Eltern-Kontakten in der wechselseitigen Kommunikation, die eine aktive Elternrolle einschließt.

Ergebnis: Es bestehen aktive Mitwirkungserwartungen im Sinne einer wechselseitigen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus
- in der Experimentalgruppe bei 82 % der Eltern (N = 75),
- in der Kontrollgruppe im engeren Sinne bei 76 % der Eltern (N = 76),
- in der zusätzlichen Kontrollgruppe bei 73 % der Eltern (N = 324).

Während sich die Eltern in den beiden Kontrollgruppen bezüglich der Mitwirkungserwartungen nicht unterscheiden, (χ^2 = 0,29), gibt es in der Experimentalgruppe der Tendenz nach mehr Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen als in den beiden zusammengenommenen Kontrollgruppen (χ^2 = 3,08; p = 0,07; N = 633).

Hypothese 8.
Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen haben in einem System, das hinsichtlich seiner Systemmerkmale von den betroffenen Lehrern positiv beurteilt wird, eher Kinder mit geringer Dissenserfahrung als Eltern in einem System (in Systemen), dessen Lehrer die Merkmale des Systems weniger positiv beurteilen.

Ergebnis: Zwischen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe im engeren Sinne zeigt sich der Tendenz nach ein Unterschied. Das heißt, es gibt in der Experimentalgruppe bei Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen der Tendenz nach weniger Eltern mit Kindern, die überdurchschnittlichen Dissens anmelden, als in der Kontrollgruppe (χ^2 = 2,98; p = 0,08; N = 151).

Insofern sich in den beiden Kontrollgruppen (N = 542) die Systeme nicht unterscheiden hinsichtlich der Beurteilung, die Lehrer zu den Systemmerkmalen abgeben, ferner die Eltern sich nicht unterscheiden bezüglich der Mitwirkungserwartungen, läßt sich mit einiger Wahrscheinlichkeit das o.g. Ergebnis auf die gesamte Stichprobe (N = 633) übertragen. Damit wäre aber das Ergebnis zu der zentralen Hypothese der gesamten Untersuchung relativ gut abgesichert.

6.4.6. 3. Der Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Systems, dem Dissenserleben und dem Leistungsverhalten des Schülers.

Hypothese 9.
Die Unzufriedenheit des Schülers mit Gegebenheiten des schulischen Alltags steigt mit der bei den Eltern wahrgenommenen Unzufriedenheit, und zwar stärker bei hohem als bei niedrigem Anspruchsniveau (bzw. intellektuellem Reizklima) der Eltern.

Ergebnis: Es besteht,unabhängig vom erfahrenen Anspruchsniveau,ein hoher Zusammenhang zwischen erfahrener und vom Schüler aus eigener Sicht geäußerter Unzufriedenheit. Über alle Schüler (N = 225) ergibt sich ein Kontingenzkoeffizient von .89 bei hohem, ein Kontingenzkoeffizient von .87 bei niedrigem Anspruchsniveau.
Dasselbe gilt, wenn nur Schüler von Eltern mit überdurchschnittlich hoher Mitwirkungserwartung berücksichtigt werden. Der Zusammenhang ist, unabhängig vom erfahrenen Anspruchsniveau, hochsignifikant (χ^2 = 36,06; p kleiner 0,001; N = 151).

Hypothese 9.
Der Anteil an Schülern mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit ist in der Experimentalgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Ergebnis: Bezogen auf jene Schüler, deren Eltern überdurchschnittliche Mitwirkungserwartungen an die Schule haben, wird die Annahme signifikant bestätigt ($x^2 = 6,36$; $p = 0,01$). (Zur Vergleichbarkeit der Schülerstichproben siehe Seite 235).

Hypothese 10.
Die Anstrengungsbereitschaft des Schülers (angezeigt über im Fragebogen vorgenommene Kausalattribuierungen zu Leistungs- bzw. Erfolgs- oder Mißerfolgssituationen) fällt bei zunehmender Dissenserfahrung, und zwar stärker bei hohem als bei niedrigem Anspruchsniveau der Eltern.
Ergebnis: Es kann ein signifikanter Zusammenhang zwischen Dissenserfahrung und Anstrengungsbereitschaft des Schülers nachgewiesen werden. Bei hohem Anspruchsniveau ergibt sich über alle Schüler ein Kontingenzkoeffizient von ,79, bei Schülern von Eltern mit hohen Mitwirkungserwartungen $\chi^2 = 5,24$ ($p = 0,02$).

Bei niedrigem Anspruchsniveau beträgt der Kontigenzkoeffizient über alle Schüler ,70, für die entsprechend reduzierte Schülerstichprobe ergibt sich ein $\chi^2 = 4,78$ ($p = 0,02$).

Hypothese 11.
In Abhängigkeit von der unmittelbaren Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung und einer davon abhängigen größeren Zustimmung der Schüler zum Unterrichtsangebot ist der Anteil der Underachiever in der Experimentalgruppe kleiner als in der Kontrollgruppe.

Ergebnis: Die Hypothese wird signifikant bestätigt. Der Anteil der Underachiever ist bei Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen in der Experimentalgruppe kleiner als in der Kontrollgruppe ($\chi^2 = 5,04$; $p = 0,02$).

6.4.6. 4. Der Zusammenhang zwischen aktiver Elternbeteiligung in der Schule und dem Erziehungsverhalten der Eltern (post-hoc-Hypothese).

Hypothese 12.
Eltern, die unmittelbar oder mittelbar an der Unterrichtsplanung beteiligt werden, d.h. für das Unterrichtsangebot selbst interessiert werden können, schätzen Leistungen und Leistungsfähigkeit des Schülers

realistischer ein als Eltern, die nur einen minimalen Kontakt zur Schule haben bzw. der Schule nur über Zensuren und Zeugnisse begegnen. Hinweis: Bei einer Dichotomisierung der Variablen: Leistungsrangplatz des Schülers in seiner Klasse und Leistungsfähigkeit (LPS) lassen sich die Schüler unterteilen in solche, bei denen Leistungsrangplatz und Leistungsfähigkeit sich entsprechen, d.h. beide entweder über oder unter ihrem jeweiligen Medianwert liegen,und solche, bei denen Leistungsrangplatz und Leistungsfähigkeit voneinander differieren, in einer positiven oder negativen Differenz. Der Elternfragebogen enthält nun eine Frage, die darauf Bezug nimmt (vgl. Dokumentation 29, S. 4) und die hier im Wortlaut mit den Ergebnissen wiedergegeben wird:

"Sie kennen als Eltern in etwa die Leistungsfähigkeit (Begabung) und den tatsächlichen Leistungsstand ihres Kindes (letztere im Verhältnis zum Klassendurchschnitt). Was trifft Ihrer Meinung nach zu ? Kreuzen Sie bitte an.
a) Die Leistungen entsprechen der Leistungsfähigkeit, von 49 % bejaht.
b) Die Leistungen sind eher niedriger als erwartet, von 46 % bejaht.
c) Die Leistungen sind eher höher als erwartet, von 5 % bejaht.

Vergleicht man nun die von den Eltern angenommenen Abweichungen (Punkt b und c) mit den tatsächlichen Abweichungen, so ist der Anteil der Eltern in der Experimentalgruppe, der unzutreffende Schätzungen abgegeben hat, signifikant kleiner als in der Kontrollgruppe ($\chi^2 = 4{,}89$; $p = 0{,}02$).

Dieses Ergebnis erhält nun einen besonderen Stellenwert im Hinblick auf die Frage, wieweit die gegenwärtig beklagte Überforderung des Schülers und die daraus resultierenden Konflikte für seine Persönlichkeitsentwicklung in Zusammenhang stehen mit unrealistischen Leistungsanforderungen der Eltern. Hierzu einige Ergebnisse aus anderen Untersuchungen:

Nach STRITTMATTER (1977, S. 37) behaupten 76 % der befragten Eltern (nicht differenziert nach Schularten), daß ihre Kinder mehr leisten könnten, wenn sie sich mehr bemühten. Nach der gleichen Untersuchung vertreten 90 % der Lehrer die Ansicht, die Eltern erwarteten zuviel von ihren Kindern (S. 52). ZIEGENSPECK (1978, S. 151) ermittelt unter den Eltern von Gymnasiasten (-innen) 52 %, die mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder ganz, 46 %, die teilweise und 1 %, die meist nicht zufrieden sind.

Soviel kann zumindest gesagt werden: die weithin beklagte Überbeanspruchung bzw. Überforderung des Schülers steht vermutlich in engem Zusammenhang mit einer unrealistischen Einschätzung der schulischen Situation durch viele Eltern. Diese wiederum geht zurück auf die unzulänglichen Kontakte zwischen Lehrern und Eltern bei einer beschleu-

nigten Veränderung der Schulwirklichkeit, welche die Eltern in der Regel weder aktiv noch passiv mitvollziehen bzw. mitvollziehen können, weil ihnen "ihre Schule" dazu keine Möglichkeit bietet.

6.4.6. 5. Weitere Ergebnisse.

6.4.6. 5. 1. Weitere Ergebnisse zur Lehrerbefragung.

Die am Unterrichtsversuch teilnehmenden Lehrer werden u.a. auch gefragt, wie sie sich möglicherweise eine Fortsetzung des Unterrichtsversuchs vorstellen (Dokumentation 28, S. 304, Frage 1).

Keine Meinung dazu haben 6 %, für eine Nichtfortsetzung des Unterrichtsversuchs stimmen 12 %, für eine Fortsetzung des Unterrichtsversuchs in Stufe 8 stimmen 38 %, für eine Wiederaufnahme des Unterrichtsversuchs in Stufe 7 stimmen 19 %, für die Wiederaufnahme in Stufe 7 und gleichzeitige Fortsetzung in Stufe 8 stimmen 25 %. Demnach stimmen für eine Fortsetzung überhaupt 81 % der betroffenen Lehrer.

6.4.6. 5. 2. Weitere Ergebnisse zur Elternbefragung.

1. Zur Fortsetzung des Unterrichtsversuchs:
Von den Eltern der Experimentalgruppe stimmen für eine Fortsetzung des Unterrichtsversuchs 90 %. Es erklären ihre Bereitschaft als Elternvertreter an der Unterrichtsplanung in Teilstufenkonferenzen nach dem Muster des Jahres 1976/77 mitzuwirken 37 %; 14 % sind diesbezüglich noch unentschieden. D.h., über die Hälfte aller Eltern bekundet ihr Interesse an einer aktiven Mitwirkung bei der Unterrichtsplanung, erklärt sich damit aber auch bereit, die dafür notwendige Zeit aufzubringen.

2. Wer hat jeweils den Fragebogen ausgefüllt ?
Bei einem Rücklauf von 71,2 % aller Elternfragebogen, - der doppelte Rücklauf bei einem Teil der Eltern in der Experimentalgruppe wird nicht berücksichtigt, - ergibt sich folgende Verteilung: In 44 % aller Fälle (N = 278) haben beide Eltern ausgefüllt, in 20 % der Fälle (N = 127) hat der Vater und in 36 % der Fälle (N = 228) hat die Mutter allein ausgefüllt.

3. Häufigkeit der Kontakte in Klassenelternversammlungen:
(Dokumentation 29, S. 309, Nr. 16
Die Abb. 18 zeigt, wieviel Prozent der Eltern (Gesamtstichprobe) jeweils an wieviel Klassenelternversammlungen teilgenommen haben.

Ein Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe im engeren Sinne bezüglich der Häufigkeit von Kontakten in Klassenelternversammlungen ergibt einen hochsignifikanten Unterschied.
(χ^2 = 41,11; p kleiner 0,001; N = 192) (1)

Abb. 18:

Kontakte mit Lehrern in Klassenelternversammlungen:

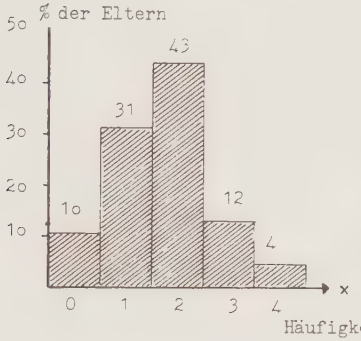
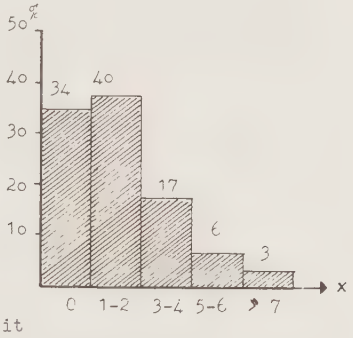


Abb. 19:

Kontakte mit Lehrern in Sprechstunden:



4. Die Häufigkeit der Kontakte mit Lehrern in der Sprechstunde:
(Dokumentation 29, S.309, Nr.17).

Die Abb. 19 zeigt, wieviel Prozent der Eltern wie oft Lehrer in der Sprechstunde besucht haben. Es ergibt sich wiederum zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe ein deutlicher Unterschied.
(χ^2 = 3,56; p = 0,06)

---

(1) Vergleichbare Ergebnisse hierzu liegen nicht vor oder sind nicht interpretierbar (z.B. FREESE 1976 oder ZIEGENSPECK 1978)
Schwer zu interpretieren ist in unserem Zusammenhang auch das Befragungsergebnis nach STRITTMATTER (1977 ,S. 38), wonach 59 % der Eltern von Gymnasiasten erklären, daß sie den "Elternabend auf keinen Fall für überflüssig"halten.

5. Kontakte und Bekanntheitsgrad der Eltern untereinander:
(Dokumentation 29, S. 309,Nr. 18).

Die Frage lautet: Wie oft haben Sie Kontakt mit Eltern von Klassenkameraden Ihres Kindes ?

Das Ergebnis: 20 % der Eltern haben nie Kontakt gehabt mit Eltern von Klassenkameraden ihres Kindes, 51 % selten, 22 % öfter, 4 % oft und 3 % sehr oft. Eltern der Experimentalgruppe unterscheiden sich diesbezüglich aber nicht von denen der Kontrollgruppe ($\chi^2 = 0{,}05$).

6. Erwartungen der Eltern an die Kommunikation mit Lehrern:

Der Fragebogen enthält je fünf Statements zu den folgenden drei Kontaktstellen zwischen Schule und Elternhaus:

1. Sprechstunde,
2. Klassenelternversammlung,
3. Elternvertretung (Elternbeirat).

Die Gewichtungsergebnisse zu den Einzelfragen machen deutlich, welche Erwartungen auf seiten der Eltern dominieren. Die Ergebnisse stützen sich auf die Gesamtstichprobe (N = 633). Die Prozentzahlen unter den Skalenwerten 0 - 5 geben an, wieviel Prozent der Eltern zu dem Teil des Statements, das die aktive Elternrolle umschreibt, eine Gewichtung mit diesem Skalenwert vorgenommen haben. Für den Teil des Statements, der eher eine passive Elternrolle beinhaltet, ergibt sich unter demselben Skalenwert jeweils der komplementäre Prozentanteil. Um Tendenzen in der Gewichtung der einzelnen Statements leichter erkennbar zu machen, werden zudem als Streuungsmaße Median- und Modalwert angegeben. Ist der jeweilige Medianwert gleich/größer 2,5, dann heißt dies, daß die Gesamtelternstichprobe eher der aktiven Version den Vorzug gibt.

Hier die Fragen und die entsprechenden Gewichtungen:

SPRECHSTUNDE

	0	1	2	3	4	5		MEDIAN	MODUS
1. Eltern sollen nur dann zum Lehrer in die Sprechstunde gehen, a) wenn sie vom Lehrer dazu eingeladen werden b) wenn sie persönlich Fragen an den Lehrer haben.	0	1	13	42	27	17		3,4	3,0
2. Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe, a) dann will ich erfahren, wie die Leistungen meines Kindes im Verhältnis zum Klassendurchschnitt sind b) dann will ich dem Lehrer sagen, wie mein Kind auf ihn und seinen Unterricht reagiert.	8	22	43	2o	6	1		2,0	2,0
3. Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe,dann deshalb, a) weil Eltern hier die Möglichkeit haben, mit dem Lehrer über die Anforderungen in seinem Fach zu sprechen b) weil der Lehrer hier genau sagen kann, was in seinem Fach verlangt wird.	4	8	27	42	14	5		2,8	3,0
4. Der Besuch der Eltern in der Sprechstunde hat den Vorteil, a) daß der Lehrer etwas erfährt über besondere Neigungen, Fähigkeiten und über die Familie des Schülers b) daß die Eltern Anleitungen erhalten, was zu Hause getan werden muß, damit das Kind das Ziel erreicht.	13	30	34	16	6	1		1,7	2,0
5. Wenn Eltern aus irgendeinem Grund mit einem Lehrer oder mit seinem Unterricht nicht zufrieden sind, a) dann sollen sie sich zuerst an den gewählten Elternvertreter wenden b) dann sollen sie selbst mit dem Lehrer sprechen.	6	7	15	13	22	37		3,9	5,0

KLASSENELTERNVERSAMMLUNG

6. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn, a) daß Lehrer hier ausführlich sagen können, was in ihrem Unterricht verlangt wird b) daß Eltern hier die Möglichkeit haben, mit den Lehrern über den Unterricht zu sprechen.	2	6	23	40	21	8		3,0	3,0
7. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn, a) Eltern einmal Gelegenheit zu geben, mit den Lehrern aktuelle Probleme der Klasse zu erörtern b) Lehrern einmal Gelegenheit zu geben, sich über das Verhalten der Klasse zu äußern.	1	3	20	54	17	5		3,0	3,0
8. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn, a) daß der Lehrer hier erfahren kann, wie sein Unterricht in der letzten Zeit "ankam" (erfolgreich - weniger erfolgreich), b) daß der Lehrer hier über den Unterricht der letzten Zeit berichten kann.	5	15	29	32	17	2		2,5	3,0

	0	1	2	3	4	5		MEDIAN	MODUS
9. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn, a) daß der Lehrer den Eltern Ratschläge geben kann, wie die Schüler ihre Freizeit verbringen sollen b) daß Lehrer von den Eltern erfahren, wie die Schüler ihre Freizeit verbringen.	5	13	25	26	17	14		2,7	3,0
1o. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn, a) daß Eltern Fragen stellen können zu dem jeweiligen Fach, dem eingeführten (benutzten) Lehrbuch und zur Unterrichtsmethode b) daß Eltern in Bezug auf ihr Kind Einblick erhalten in das Leistungsgefälle der Klasse (gut- mittel- schwach).	2	7	22	38	22	9		3,0	3,0

ELTERNVERTRETUNG

An jeder Schule gibt es eine Elternvertretung, die sich aus den Elternvertretern der einzelnen Klassen zusammensetzt. Welchen Sinn messen Sie diesen Elternvertretungen bei? Verfahren Sie bitte wie bei den vorausgegangenen Fragen.

	20	29	31	13	4	2		1,5	2,0
11. Aufgabe des Elternvertreters ist es unter anderem, a) die Eltern miteinander bekannt zu machen b) in Klassenelternversammlungen den Eltern die Lehrer vorzustellen.									
12. Elternvertreter haben unter anderem die Aufgabe, a) die Interessen der Erziehungsberechtigten in der Schule zu vertreten b) die Elternschaft über die Erziehungsziele der Schule zu informieren	3	5	8	32	32	2o		3,6	3,0
13. Elternvertretungen haben unter anderem die Aufgabe, a) die Schule beratend zu unterstützen bei Baumaßnahmen und Instandsetzungsarbeiten b) im Einvernehmen mit der Schule Schulfeste und andere außerschulische Maßnahmen anzuregen, zu planen und mit vorzubereiten.	3	9	24	21	22	21		3,2	2,0
14. Elternvertreter haben unter anderem die Aufgabe, a) die Schulleitung bei der Durchsetzung von Wünschen gegenüber dem Schulträger zu unterstützen b) einzelne Eltern gegenüber der Schule zu unterstützen.	9	22	28	23	11	7		2,2	2,0
15. Aufgabe des Elternvertreters ist es unter anderem, a) die Eltern für den Unterrichtsstoff der jeweiligen Klasse zu interessieren und Wünsche der Eltern weiter zu geben b) für die Weitergabe von Information an die Eltern Sorge zu tragen.	8	13	28	34	13	3		2,5	3,0

Es interessiert abschließend noch der Zusammenhang zwischen den Erwartungen, die sich auf die Sprechstunde, die Klassenelternversammlung und die Rolle des Elternvertreters bzw. der Elternvertretung beziehen. Dazu wurden wiederum Kontingenzkoeffizienten berechnet. Geprüft wird also die Homogenität der Erwartungen der Eltern in bezug auf die verschiedenen Kontaktmöglichkeiten mit Lehrern. Zugrunde gelegt werden die Summenscores zu jenen Statementanteilen, die jeweils die aktive Elternrolle umschreiben. Es ergibt sich jeweils folgender Zusammenhang:

- aktive Rolle in der Sprechstunde zu aktiver Rolle in der Klassenelternversammlung C = 0,77;
- aktive Rolle in der Sprechstunde zu aktiver Rolle in der Elternvertretung C = 0,67;
- aktive Rolle in der Klassenelternversammlung zu aktiver Rolle in der Elternvertretung C = 0,66;
- aktive Rolle in Sprechstunde und Klassenelternversammlung zu aktiver Rolle in der Elternvertretung C = 0,75.

D.h. Eltern, die sich selbst eher eine aktive Rolle zuschreiben, neigen dazu, dem Elternvertreter bzw. der Elternvertretung eine eher passive Rolle zuzuweisen.

6.4.6. 5. 3. Weitere Ergebnisse zur Schülerbefragung.

Nachdem sich ergeben hat, daß Eltern mit aktiven Mitwirkungserwartungen in der Kontrollgruppe eher Kinder mit hoher Dissenserfahrung haben als entsprechende Eltern in der Experimentalgruppe, interessieren uns abschließend noch jene Einzelergebnisse aus der Schülerbefragung, die am deutlichsten zu diesem Unterschied beigetragen haben. Es werden also nur jene Fragen wiedergegeben, bei denen sich in den Ergebnissen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe ein deutlicher Unterschied nachweisen läßt. Geprüft wird jeweils das Verhältnis von negativen zu positiven Beantwortungen über die Vierfeldertafel. Danach sind die folgenden Fragen zur Dissenserfahrung des Schülers hervorzuheben (vgl. Dok.3o, S. 320).

Frage 55: Hast Du den Eindruck, daß es Fächer gibt, die Deine Eltern für völlig überflüssig halten?

Ergebnis: 30 % der Schüler beantworten die Frage im negativen Sinn.

Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe ($\chi^2 = 5{,}03$; $p = 0{,}02$).

Frage 57: Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern alles für sinnvoll halten, was in den einzelnen Fächern durchgenommen wird ?

Ergebnis: 62 % der Schüler verneinen diese Frage. Auch hier ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($\chi^2 = 5,64$; $p = 0,01$).

In diesem Zusammenhang ein interessantes Ergebnis bei STRITTMATTER (1977, S. 34), das unsere zentrale Annahme bestätigt:

59 % der Eltern halten vieles von dem, was in der Schule gemacht wird, für überflüssig, "denn es nützt den Kindern für später gar nichts".

Frage 67: Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die meisten Lehrer im Stoff weiter machen, ohne sich darum zu kümmern, ob alle Schüler das verstanden haben, was vorausging ?

Ergebnis: 34 % der Schüler beantworten die Frage im negativen Sinn.

Es ergibt sich der Tendenz nach ein Unterschied zugunsten der Experimentalgruppe ($\chi^2 = 2,19$; $p = 0,14$).

Frage 69: Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die Lehrer allgemein auf die Schüler Rücksicht nehmen, besonders, wenn sie krank waren oder aus einem anderen Grund länger gefehlt haben ?

Ergebnis: 34 % der Schüler beantworten die Frage negativ. Es ergibt sich auch hier der Tendenz nach ein Unterschied zugunsten der Experimentalgruppe ($\chi^2 = 1,75$, $p = 0,17$). Alle diese Ergebnisse stehen in einem engen Zusammenhang mit jener Problematik, die den Anstoß dazu gab, die Schule/Elternhaus-Beziehungen zu intensivieren, und zwar dadurch, daß die Eltern unmittelbar oder mittelbar an der Unterrichtsplanung beteiligt werden: Innovationsziel im Rahmen des Unterrichtsversuchs 1976/77.

6.5. Interpretation der Ergebnisse.

6.5.1. Zur Häufigkeit der Kontakte zwischen Schule und Elternhaus und der Erwartungen der Eltern an diese Kontakte.

Auch drei Jahre nach Inkrafttreten des Schulmitbestimmungsgesetzes hat sich hinsichtlich der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus zumindest im positiven Sinne nichts geändert. Die Kontakte und damit auch die Möglichkeiten einer wirksamen Elternmitwirkung sind minimal geblieben. Fast die Hälfte aller Eltern (41 %) hat im Laufe des Schuljahres 1976/77 nur an einer Klassenelternversammlung teilgenommen, fast dreiviertel aller Eltern (74 %) haben höchstens ein bis zweimal mit einem Lehrer in der Sprechstunde Kontakt aufgenommen. Vergegen-

wärtigt man sich ferner, daß die Eltern auch untereinander kaum Kontakt haben, sich meist nicht einmal kennen (nie und selten 71 %), dann wird offenbar, welche Diskrepanz sich auftut zwischen der immer wieder propagierten Forderung, daß die Schule eine Bildungs- und Erziehungsstätte zu sein habe einerseits,und der tatsächlichen Bildungs- und Erziehungswirklichkeit andererseits.' Was sich uns als Diagnoseergebnis zum System Gymnasium und der jeweiligen Elternbezugsgruppe präsentiert, wird immer wieder durch aktuelle Informationen bestätigt. Wenn e i n Merkmal der gegenwärtigen Schulwirklichkeit besonders herauszustellen ist, dann ist es die"Beziehungslosigkeit", und zwar nach allen Richtungen. Klassenelternversammlungen, die der Änderungsmittler auf Einladung hin in den Monaten November 1977 bis März 1978 in fünf der sechs Gymnasien der Kontrollgruppe besucht, geben dafür ein beredtes Zeugnis. Hier bestätigen Lehrer - in der Regel war nur der Klassenlehrer der Einladung zur Klassenelternversammlung gefolgt -, daß der Druck durch beständig neue Lehrpläne, Curricula, Erlasse usw. in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat. Sie bestätigen ferner, daß in der Regel jeder Lehrer allein versucht mit diesen Problemen fertig zu werden. Übereinstimmend betonen auch alle Lehrer, die sich zu Wort meldeten, daß sie recht wenig, daß sie zu wenig über ihre Schüler wissen und daß es sehr hilfreich wäre, von den Eltern mehr über die Interessen, Probleme und die häusliche Umwelt der Schüler zu erfahren.

Andererseits verspüren angeblich viele Lehrer Angst, wenn sich Eltern zur Sprechstunde anmelden bzw. wenn sie im Rahmen einer Klassenelternversammlung vor Eltern "auftreten" müssen. Mit dem Hinweis, daß Klassenelternversammlungen ja doch "nichts bringen", dispensieren sie sich mehr und mehr davon. Die Eltern tun das gleiche, verständlicherweise, wenn die eingeladenen Lehrer ja doch nicht kommen, geschweige denn ein offenes Gespräch möglich ist.

Im Gegensatz zur Praxis der Schule/Elternhauskontakte stehen die Erwartungen, die Eltern an eine "sinnvolle Zusammenarbeit" mit der Schule haben. Während in den genannten Klassenelternversammlungen die Eltern zum Ausdruck bringen, daß man gegenüber Lehrern ja doch nichts sagen darf, dies bedeutet, daß weiterhin Angst, Unsicherheit oder opportunistische Anpassung das Verhältnis zur Schule kennzeichnen, gewichten sie im Fragebogen jene Statements höher, in denen eine aktive Elternbeteiligung angesprochen wird. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich jedoch zwischen den Erwartungen an die Sprechstunde und die Erwartungen an

die Klassenelternversammlung. Während sich Eltern in der Sprechstunde eher rezeptiv verhalten wollen: z.B. in erster Linie erfahren wollen, wie die Leistungen ihres Kindes im Verhältnis zum Klassendurchschnitt sind (Statement 2), Anleitung erhalten wollen, wie zu Hause nachgeholfen werden kann (Statement 4), sehen sie in der Klassenelternversammlung eher einen Ort für die offene Aussprache zwischen Lehrern und Eltern. Der Lehrer soll dort z.B. erfahren können, wie sein Unterricht "ankommt" (Statement 8) und wie die Schüler ihre Freizeit verbringen (Statement 9). Daß Eltern in der Sprechstunde nicht darüber reden wollen, wie ihr Kind auf den Unterricht des betreffenden Lehrers reagiert (Statement 2), auch nicht darüber, welche Neigungen bei ihm vorhanden sind und welchen Platz es in der Familie einnimmt (Statement 4), dürfte u.a. zwei Gründe haben:

Zum ersten sitzen sich in der Sprechstunde in der Regel Fremde gegenüber. Wo aber nicht einmal ein Mindestmaß an Vertrautheit zwischen Lehrern und Eltern gegeben ist, vielmehr Angst und Unsicherheit auf beiden Seiten das Klima bestimmen, haben Gesprächsinhalte aus der privaten Sphäre keinen Platz. Den anderen Grund sehe ich darin, daß viele Eltern, wie sie selber nicht ohne Verdruß zugeben, sich als ständige Nachhilfelehrer verstehen, daß sie helfen müssen, wenn ihr Kind in der Schule mitkommen soll (1). "Mitkommen" heißt dann oft, daß die Kinder solche Noten bekommen, die angesichts des bevorstehenden Numerus clausus noch etwas gelten. Gerade aber an diesem Punkt zeigt sich, wie der Widersinn in der gegenwärtigen Schulsituation ins Unerträgliche eskaliert: Die Lehrer bemühen sich, - die Mithilfe der Eltern wissend oder unwissend, jedenfalls stillschweigend voraussetzend - , "ihren Stoff durchzubringen", die Eltern andererseits, durch eine langjährige öffentliche Beeinflussung fehlgeleitet (die Zivilisation fängt erst mit dem Abitur an!), sind weitgehend nur noch auf die Zensuren fixiert und setzen alles daran, "ihr" ehrgeiziges Ziel zu erreichen.

6.5.2. Zum Dissenserleben als Funktion der qualitativen Beziehung zwischen Lehrern und Eltern.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß der Schüler bei seinen Eltern dann eher Zustimmung zum Unterrichtsangebot der Schule erlebt, sich dann selbst zufriedener äußert und angemessenere Leistungen erbringt, wenn Erwartungen der Eltern bezüglich einer aktiven Beteiligung an

(1) Nach STRITTMATTER (1977, S. 39) glauben 68 % der Eltern, daß die Lehrer ihre Mithilfe bei den Hausaufgaben erwarten. 88 % der Lehrer klagen darüber, daß die Eltern die Hausaufgaben ihrer Kinder zu wenig kontrollieren (S. 54).

Entscheidungen, die den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule betreffen, tatsächlich zum Tragen kommen. Nach den negativen Erfahrungen aus dem Schuljahr 74/75 wurde als Ort der unmittelbaren Elternbeteiligung die Teilstufenkonferenz gewählt. Die Klassenelternversammlung, ungeeignet als Ort unmittelbarer Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung - entgegen der Zielsetzung im Schulmitbestimmungsgesetz - eignet sich eher als Ort der gegenseitigen Information bzw. der mittelbaren Elternbeteiligung. Wie ist nun der positive Effekt der Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung am Ende des Schuljahres 76/77 zu erklären ?

Juristische Aspekte, zuerkannte Rechte usw. traten weit zurück hinter die konkrete Erfahrung der Eltern, als Erziehungspartner ernst und angenommen zu werden. Aber nicht nur für die Eltern verändert sich die Situation. Vor allem erfährt der Schüler, daß das, worum er sich mühen soll, Eltern und Lehrern immerhin wichtig und bedeutsam genug ist, daß sie sich im außerschulischen Raum ausdrücklich damit befassen. Dabei braucht der Schüler der Unter- und Mittelstufe keineswegs den Eindruck zu bekommen, daß er auf ein vorgefertigtes Gleis geschoben wird. Er wird sehr wohl erkennen, daß sich Lehrer und Eltern in erster Linie Klarheit darüber verschaffen wollen, was am Unterrichtsangebot bedeutsam, realistisch, schüler- und zukunftsbezogen ist und was nicht. Es muß an dieser Stelle jedoch hervorgehoben werden, daß im Falle einer Ausweitung der Innovation auf das ganze System auch die Schüler mit steigender Klassenstufe mehr und mehr in den Planungs- und Klärungsprozeß einbezogen werden müssen.

Zunächst ist aber festzuhalten, daß die neuartige Beziehung zwischen Lehrern und Eltern, ihr gemeinsames Problembewußtsein und ihre hilfreichen Erfahrungen miteinander, die Qualität der Schülersituation verändert haben. Der Lehrer tritt aus seiner Isolation heraus, wird sich im Kreis kooperierender Kollegen und mitwirkender Eltern seiner spezifischen Kompetenz (in der Regel für zwei Fächer) bewußt, erfährt Anerkennung, Anregung und Hilfe.

Die Diskussion alternativer Ziele und Schwerpunkte, der Konsens hinsichtlich dessen, was Gegenstand des Unterrichts sein soll, enthebt ihn zwar nicht der Verantwortung für seinen Unterricht, trägt aber nach den von mir gemachten Beobachtungen in erheblichem Maß zur persönlichen Entlastung und Stabilisierung bei. Die Rückmeldung von seiten der Kollegen und von seiten der Eltern ist als eine der wichtigsten Einflußgrößen im Bedingungsgeflecht des Unterrichtsversuchs anzu-

sehen. Wo der Druck nachläßt, ein definiertes Pensum an Stoff durchbringen zu müssen, wofür es keine hinreichende Begründung gibt, wo ferner über einen wechselseitigen Informationsfluß zwischen Lehrern und Eltern die Voraussetzungen für den Unterricht verändert werden, vermag der Lehrer eher auf den einzelnen Schüler einzugehen bzw. jenen sozialen Bezug herzustellen, der für ein effizientes Lernen unerläßlich ist (vgl. Ergebnisse zu den Fragen 67 und 69, Dokumentation 30_8). Eine verbesserte Lernatmosphäre wirkt nun wiederum zurück auf das Kommunikationsklima zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Eltern.

Wenn wir in unserem Fall über eine Beteiligung der Eltern an der Unterrichtsplanung eine qualitative Veränderung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus anstrebten, so lagen die Impulse dafür nicht im juristischen Bereich, auch nicht in einer diffusen Aufbruchsstimmung zur Demokratisierung der Schule. Der eigentliche Impuls ging vielmehr von der gegenwärtigen Lebens- und Lernsituation des Schülers aus, von der die Lehrer und Eltern nicht nur selbst mitbetroffen, sondern für die sie weitestgehend auch selbst verantwortlich sind. Wo Eltern und Lehrer sich in einem gemeinsamen Lernprozeß dieser Verantwortung stellen, scheinen Effekte möglich zu sein, an die von Betriebsblindheit oder von enttäuschenden Erfahrungen geschlagene Insider kaum zu glauben wagen. Es gibt gute Gründe dafür, die nachfolgend zusammengefaßten Effekte als generalisierende Thesen aufzufassen:

1. Kooperative und Ziele begründende Unterrichtsplanung steigert über den Konsens mit den Eltern ebenso die Motivation des Lehrers wie die des Schülers.
2. Schüler, die mittelbar über die Eltern das Unterrichtsangebot als sinnvoll und bedeutsam erfahren, erbringen eher Leistungen, die der persönlichen Leistungsfähigkeit angemessen sind.
3. Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern erfährt eine qualitative Verbesserung - es entsteht eine neuartige Beziehung -, wenn das Interesse der Eltern an den Zensuren abgelöst wird bzw. ergänzt wird durch ein Interesse auch an den Zielen und Inhalten des Unterrichts. Resultat dieser veränderten Beziehung ist u.a. auch eine realistischere Einschätzung von Leistung und Leistungsfähigkeit des Kindes. Einer weiteren Verselbständigung des elterlichen Ehrgeizes wird ein Riegel vorgeschoben. Der permanenten Entmutigung des Schülers wird der Boden entzogen, sobald der Schüler selbst wieder als lernendes Subjekt in den Mittelpunkt des Interesses tritt, sobald offenbar wird, daß er sich in einem konfliktreichen Selbstfindungsprozeß be-

findet, der ohne die Begleitung und Ermutigung von Erwachsenen nicht gelingen kann.

4. Eltern, deren Kinder den Anforderungen des Gymnasiums nicht gewachsen sind, sind unter diesen Gegebenheiten eher bereit, Empfehlungen eines Lehrers bezüglich einer Schullaufbahnkorrektur zu akzeptieren, weil diese Empfehlung eher glaubwürdig erscheint. Sie wird dadurch glaubwürdig, daß vorher wiederholt Vertrauen, Offenheit und Wohlwollen im Verhalten zum Schüler erlebt wurden. Dies könnte in unserem Fall an mehreren Beispielen belegt werden.
5. Die Beteiligung von Elternvertretern an der Unterrichtsplanung führt dazu, daß der einzelne Lehrer in Klassenelternversammlungen aus der Solistenrolle entlassen wird, weil die an der Unterrichtsplanung mitbeteiligten Eltern selbst auch mit zu Informanten werden. Die bisherige Gestalt von Klassenelternversammlungen erfährt eine totale Wandlung.
6. Die Kooperation zwischen den Lehrern und die Beteiligung der Eltern an Entscheidungen, die sie als Betroffene unmittelbar angehen, eröffnet den Kindern dieser Eltern ein neues Lernfeld, das m.E. nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Über die unmittelbare Erfahrung einer neuen Qualität von Entscheidungsvorgängen, von sachgerechter, weil menschengerechter Kooperation, vermag der Schüler auch solche Bildungsziele zu "erreichen", die zwar in keinem Erziehungsziel-Statut fehlen, auf dem Hintergrund gegenwärtiger Schulwirklichkeit jedoch nicht umgesetzt werden können, weil die Bedingungen einer sozialen Vermittlung fehlen.
   DIETZE bestätigt dies, wenn er generell feststellt, daß in einer hierarchisch strukturierten Schule sich andere Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln, als in einer Schulorganisation, die an demokratischen Prinzipien orientiert ist (vgl. DIETZE in SCHLEICHER 1973).

6.5.3. Zur Lehrerkooperation als Voraussetzung für Elternpartizipation.

Unter den Aufgaben, die nach dem Strukturplan für das Bildungswesen (1970, S. 217) einem Lehrer zufallen, nämlich: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren, ist es bei Licht besehen nur die Lehrtätigkeit, für die er auf Grund seiner Ausbildung ausgerüstet ist. Alle übrigen Funktionen setzen die Zusammenarbeit mit den Kollegen und die Zusammenarbeit mit den Eltern voraus. Die Diagnose des Systens Gymnasium hat gezeigt, daß diese Voraussetzung nicht a priori gegeben

ist. Der Unterrichtsversuch andererseits hat deutlich gemacht, daß Zusammenarbeit auch in einem strukturarmen System möglich wird, wenn sie von den Betroffenen als Ziel eines Problemlösungsprozesses aufgefaßt wird. Sie kann sogar zu einem Strukturmerkmal werden, wenn ihre Vorzüge (d.h. ihr relativer Vorteil) erst einmal erfahren und entsprechende organisatorische Konsequenzen gezogen wurden.

Nun mag der hier nachgezeichnete, im Sinne "geplanter Veränderung" angelegte Unterrichtsversuch da und dort den Eindruck gezielter Manipulation und damit Bedenken aufkommen lassen. Dem ist entgegenzuhalten, daß zu jedem Zeitpunkt im Verlauf des Innovationsprozesses die Beteiligten Intentionen und Implikationen aller Aktivitäten mitvollziehen konnten. Letztlich bestätigt das Ergebnis die Angemessenheit des Vorgehens. Oberzeugend ist m.E. vor allem das eindeutige Votum der Mehrheit der beteiligten Lehrer und Eltern, die neu begründeten Beziehungen weiter zu vertiefen.

6.5.4. Zusammenfassung.

Trotz vielfältiger Unzulänglichkeiten in der Anlage des Unterrichtsversuchs und methodologischer Probleme hinsichtlich der empirischen Evaluation desselben sind zumindest der Tendenz nach die angenommenen Haupteinflußrichtungen im interdependenten Bedingungsgefüge zwischen Schule, Elternhaus und Schülerpersönlichkeit bestätigt worden. Aus der Sicht des Änderungsmittlers bekommt eine Erfahrung besonderes Gewicht: Im System Gymnasium, - die Eltern einbezogen -, kann mit Rücksicht auf seine historische und gesellschaftliche Bedingtheit nicht genügend Sorgfalt aufgewendet werden, auf dem Weg zur Zusammenarbeit und zu einer neuen Beziehungsqualität keinen Schritt auszulassen bzw. keine Stufe im gemeinsam zu tragenden Problemlösungsprozeß zu überspringen. Nachdem gerade in jüngster Zeit der desolate Zustand gegenwärtiger Schulwirklichkeit erforscht und belegt wurde (STRITTMATTER 1977), ist es an der Zeit, die Qualität des Lernfeldes, in dem der Heranwachsende zu einem sinnvollen Lebensvollzug in der künftigen gesellschaftlichen Wirklichkeit befähigt werden soll, dadurch zu verbessern, daß die Beziehungslosigkeit zwischen den am Bildungs- und Erziehungsprozeß Beteiligten systematisch abgebaut wird, auch da, wo bereits Gleichgültigkeit und Resignation die Szene beherrschen.

Ein möglicher Weg auf dieses Ziel hin besteht darin, die Eltern für das inhaltliche Angebot der Schule zu interessieren und sie mittelbar

oder unmittelbar an der Unterrichtsplanung zu beteiligen. Vielleicht vermag sogar eine neue Beziehung zwischen den Erziehungsträgern, gekennzeichnet durch mehr Übereinstimmung, mehr Glaubwürdigkeit und mehr Verläßlichkeit, auch die Beziehung der Heranwachsenden zu den Erziehungsträgern grundlegend zu verändern.

Zum Schluß stellt sich nun die Frage: Ist die über den Unterrichtsversuch des Schuljahres 76/77 in einer Stufe 7, in einem bestimmten System erzielte Innovation übertragbar auf andere Stufen und andere Systeme ? Damit stellt sich aber zunächst die Frage nach den gegebenen Voraussetzungen und den Möglichkeiten, sie zu verändern.

7. Modell-Entwurf zur permanenten SELBSTERNEUERUNG des Systems Gymnasium im Sinne des Innovationsziels.

7.1. Relevante Ausgangsbedingungen.

Es wäre unrealistisch anzunehmen, Aktivitäten wie die des Unterrichtsversuchs würden sich quasi automatisch fortsetzen, sobald ihre Vorteile einmal erlebt wurden. Absprachen zwischen den Kollegen, auch über Möglichkeiten der inhaltlichen Koordination des Unterrichts, gehören zwar mittlerweile zum Schulalltag der sog. Versuchsschule; es wurden ebenfalls im neuen Schuljahr ohne eine entsprechende Initiative des Änderungsmittlers ein Konferenztag für Fachkonferenzen und ein zweites Wochenendseminar für Lehrer und Elternvertreter durchgeführt, jedoch haben sich nicht quasi automatisch Stufenkonferenzen oder Teilstufenkonferenzen konstituiert und die Eltern zur Unterrichtsplanung eingeladen. Der Änderungsmittler wurde zwar mehrmals darum gebeten, die Praxis des Schuljahres 76/77 wieder in Gang zu bringen, war jedoch dazu zeitlich nicht in der Lage.

Daß Elternbeteiligung an der Unterrichtsplanung nicht ohne weiteres zu einem Bestandteil des Systems Gymnasium werden kann, ergibt sich aus folgenden Fakten:

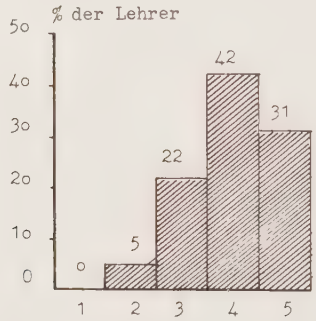
1. Das Gymnasium ist und bleibt zunächst ein hierarchisches System. Zwischen Kultusbehörde und Kollegium nimmt, wie bereits ausgeführt wurde, der Schulleiter eine herausragende Stellung ein. Da er jedoch in der Regel durch amtliche Verpflichtungen bzw. seine Verwaltungsaufgaben ausgelastet ist, können von ihm in der Regel Initiativen im Sinne unserer Innovation kaum erwartet werden.

2. Eine formelle Kooperation zwischen Lehrern, mit oder ohne Beteiligung von Eltern, gibt es nur bei einem erhöhten Zeitaufwand. Gerade aber an Zeit scheint es den Lehrern ohnehin schon zu mangeln, wenn man sich das Ergebnis zu der Frage 15 des Lehrerfragebogens ansieht.
Sie lautet:

"Wie beurteilen Sie auf seiten des Lehrers (im Durchschnitt) das Maß an verfügbarer Zeit, sich für zusätzliche pädagogische Aktivitäten am Gymnasium zur Verfügung zu stellen?"

Die Beurteilung erfolgt auf einer Fünferskala, wobei die eins für eine extrem positive und die fünf für eine extrem negative Bewertung steht. Für die Gesamtlehrerstichprobe (N = 86) ergibt sich folgende Verteilung:

Abb. 2o : Beurteilung der noch verfügbaren Zeit.



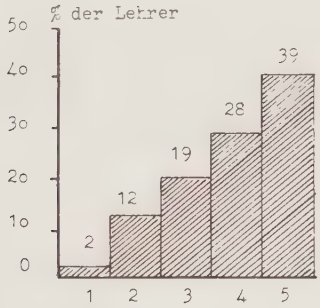
Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die überwiegend pessimistischen Beurteilungen auf eine zeitliche Belastung des Lehrers hinweisen, die möglicherweise als Reflex einer fehlenden Kooperation zu interpretieren ist.

3. Sollte tatsächlich die Mehrzahl der Lehrer durch ihre berufliche Tätigkeit bereits zeitlich ausgelastet sein, dann stellt sich bei zusätzlichen pädagogischen Aktivitäten, d.h. bei einem zusätzlichen Zeitaufwand, die Frage nach einer zusätzlichen Vergütung oder Entschädigung. Nun sind die diesbezüglichen Erwartungen der Lehrer sehr niedrig, wie das Ergebnis zur Frage 18 im Lehrerfragebogen zeigt.
Gefragt wird:

"Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten des Gymnasiums überhaupt, für ein besonderes Engagement von Lehrern Anreize zu bieten (finanzieller oder anderer Art) ?"

Die Verteilung der Beurteilungen auf der Fünferskala erscheint eher pessimistisch:

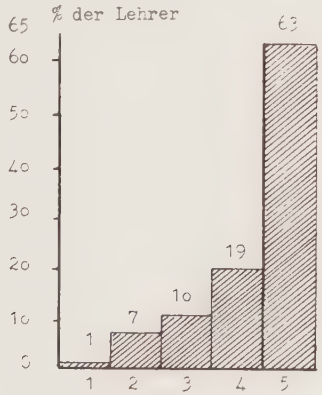
Abb. 21 : Beurteilung der Belohnungs - Potenz.



Noch pessimistischer sind die Voten zu der in unserem Falle interessanten Frage:

"Wie beurteilen Sie die finanziellen und personellen Möglichkeiten von Gymnasien, Unterrichtsversuche durchzuführen?"

Abb. 22 : Beurteilung der Ressourcen für die Durchführung von Unterrichtsversuchen.



Die mittlere Bewertung zu den drei vorausgehenden Fragen, die alle die Kapazität des Systems betreffen, sind die niedrigsten in der gesamten Diagnose. Es läßt sich aber nicht ausmachen, ob die befragten Lehrer hier nur einem Faktum Ausdruck geben wollen oder ob sie sich auch schon mit diesem Faktum abgefunden haben, d.h. keine Möglichkeiten der Veränderung mehr sehen.

4. Dieser Pessimismus der Lehrer wird bis in die jüngste Zeit durch entsprechende bildungspolitische Entscheidungen genährt. Was der/die Schulträger zu tun bereit sind, um eine schülerorientierte, qualitative Verbesserung der Schulwirklichkeit herbeizuführen, läßt sich sehr deutlich am "Erlaß betreffend den Ausbau eines Systems der Bildungsberatung im Saarland vom 4. Oktober 1977" (GMBL 10/627 ff) ablesen.
Bei der Fülle von Aufgaben und Funktionen, die man dem Beratungslehrer überträgt, wobei die Stundenentlastung auf zwei Stunden festgelegt ist, erscheint es fragwürdig, ob überhaupt jemand an den Sinn einer solchen Einrichtung glaubt (vgl. S.149).

5. Ein weiteres gravierendes Hindernis für die Übertragung der Innovation auf andere Systeme ist auf der Elternseite gegeben. Eltern, die einerseits über Jahre ihre Ohnmacht gegenüber der Schule erfahren haben, die nicht selten selbst im Beruf überfordert sind und, was die Schulbildung ihrer Kinder angeht, unter ständigem Prestigedruck stehen, werden vermutlich, trotz angemessener Mitwirkungserwartungen, nur bei intensiven Bemühungen von seiten der Schule in ein partnerschaftliches Zusammenwirken mit der Schule eintreten.
Wer von den Eltern allein die Initiative erwartet, wird m.E. vergeblich auf eine Veränderung der Schulwirklichkeit warten. So sollte es Aufgabe der Schule sein, nicht nur Mitwirkung zu gewähren, sondern Eltern dazu auch ausdrücklich zu motivieren. Ansätze dazu sind vorhanden.

Angesichts dieser Hürden wird in einem System langfristig kaum eine grundlegende Veränderung der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern bewirkt werden können, wenn nur sporadisch ein sog. Änderungsmittler in der einen oder der anderen Klassenstufe entsprechende Initiativen ergreift. Es sind vielmehr im System selbst strukturelle Bedingungen zu schaffen, die sowohl eine sinnvolle Kooperation unter den Lehrern, als auch eine kontinuierliche unmittelbare Elternbeteiligung ermöglichen.

7.2. Der "Stufenkoordinator" als institutionalisierter Änderungsmittler.

Um dem Mißverständnis vorzubeugen, als ginge es hier um die Schaffung neuer hochdotierter Funktionsstellen bzw. um einen weiteren Ausbau der schulischen Hierarchie, sollen noch einmal zwei unterschiedliche Perspektiven unmittelbarer Elternbeteiligung voneinander abgegrenzt werden:

1. Das Schulmitbestimmungsgesetz sieht in allen Konferenzen Elternvertreter mit beratender Stimme, in der Schulkonferenz sogar mit Stimmrecht vor. In bezug auf Entscheidungen, die das Unterrichtsangebot, d.h. die Ziele und Inhalte des Unterrichts betreffen, interessieren hier nur die Klassenelternversammlungen und aus der Vielzahl der Konferenzen die Fachkonferenz. In die Fachkonferenz Deutsch z.B., die sich mit Fragen der Curricula, der Lehrbücher, der Unterrichtsmethoden usw. von Klasse 5 bis Klasse 13 befaßt, wird nach geltendem Recht ein Vertreter der gesamten Elternschaft einer Schule delegiert. Der Elternvertreter nimmt an dieser Konferenz als Interessenvertreter der Elternschaft teil, weniger als mittelbar Betroffener eines bestimmten Unterrichtsangebotes in einer bestimmten Stufe. Dies gilt für alle Elternvertreter in den Fachkonferenzen. Gemessen an der Häufigkeit, in der diese in der Regel stattfinden (1 - 3 im Jahr), kommt der Elternbeteiligung nur mehr oder weniger formaler Charakter zu. Der Effekt ist entsprechend gering.

2. Von anderer Qualität ist jene Elternbeteiligung, die der vorgestellten Innovation zugrunde lag. Eltern treffen hier mit jenen Lehrern zusammen, die unmittelbar mit ihren Kindern "umgehen", und zwar mit dem erklärten Ziel, Fragen und Probleme eines begründeten, konzentrierten und koordinierten Unterrichtsangebotes zu erörtern. Die an den Teilstufenkonferenzen beteiligten Elternvertreter verstehen sich innerhalb ihrer Klassenelternschaft als Multiplikatoren und als Träger eines kontinuierlichen, konstruktiven Feedbacks zwischen Schule und Elternhaus. Es geht bei dieser Art der Elternbeteiligung, wie bereits mehrfach ausgeführt darum, über den Konsens zwischen Lehrern und Eltern bei den Eltern eine positive Wertschätzung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit aufzubauen. Teilstufenkonferenz und Klassenelternversammlung verstehen sich in erster Linie als Orte der Zusammenführung und Begegnung zwischen den Erziehungsträgern, die sich, ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt, in gegenseitiger Unterstützung der gemeinsamen Aufgabe stellen, den Heranwachsenden zu"bilden"und zu "erziehen". Sowohl die Zusammensetzung als auch Inhalt und Häufigkeit dieser Zusammenkünfte haben sich daran zu orientieren. So sind Fragen der Förderung und Beratung der Schüler bzw. bestimmter Schüler ebenso ihr Gegenstand wie die Beratung über und Begründung und Koordination von Unterrichtszielen und -inhalten.

Um eine flexible und effektive Arbeitsweise solcher gemischter Arbeitsgruppen (Teilstufenkonferenzen) und eine konsequente Durchführung geplanter Aktivitäten möglich zu machen, bedarf es eines Koordinators, und zwar auf Stufenebene. Der betreffende Lehrer sollte möglichst in allen Klassen dieser Stufe vertreten sein, d.h. mit möglichst allen Schülern, deren Eltern und den in dieser Stufe schwerpunktmäßig einzusetzenden Lehrern in einem permanenten Kontakt stehen können.
Da unser Innovationsziel sowohl Lehrern wie Eltern ein qualifiziertes Engagement abverlangt, letztlich eine ständige Überprüfung des eigenen Erziehungsverhaltens und der ihm zugrunde liegenden Einstellungen, wird es wohl in unserem Fall nie den Zeitpunkt einer in sich verselbständigten innovativen Praxis geben. In einem permanenten "Änderungsprozeß" bedarf es aber des permanenten "Änderungsmittlers". Diese Funktion könnte jeweils ein sog. Stufenkoordinator übernehmen. Sein Aufgabenfeld wäre wie folgt zu umschreiben:

1. Schullaufbahnberatung in seiner jeweiligen Stufe.
2. Koordinierungsaufgaben bezüglich der Unterrichtsplanung.
3. Förderung von Absprachen zwischen Lehrern und Eltern in bezug auf ein konsistentes erzieherisches Verhalten.
4. Vorbereitung und Koordination von Klassenelternversammlungen auf Stufenebene.
5. Vorbereitung und Durchführung von Elternseminaren zu psychologisch und pädagogisch bedeutsamen Problemen der jeweiligen Altersstufe (Hinzuziehen von Fachleuten usw.).
6. Vorbereitung und Durchführung von außerschulischen Maßnahmen wie Lehrfahrten, Besichtigungen, Praktika, Schullandheimaufenthalte, soziale Aktionen usw. für seine Klassenstufe.
7. Organisation und Vermittlung bei der Vorbereitung und Aufrechterhaltung von Neigungsgruppen, Kursen usw.
8. Vorbereitung und Durchführung von Feiern, Ausstellungen usw.
9. Eventuelle Besuche im Elternhaus von Schülern.
10. Vorbereitung und Durchführung der außer den Versetzungskonferenzen stattfindenden Klassen- bzw. Stufenkonferenzen.

Wie kann nun die Struktur eines gymnasialen Systems verändert werden derart, daß damit eine langfristig wirksame Elternbeteiligung und eine sich daraus ergebende neue Qualität in der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus institutionell abgestützt wird ?

Der folgende Weg scheint m.E. durchaus realistisch zu sein und dürfte weitgehend darüber entscheiden, ob die in unserem Unterrichtsversuch angezielte Innovation auf andere Systeme übertragbar ist:

1. Die Unterrichtsverteilung erfolgt so, daß jeder Lehrer schwerpunktmäßig in je einer Stufe der Sekundarstufe I und II eingesetzt wird. Danach könnte für einen Lehrer mit den Fächern Französisch und Geschichte bei einer Pflichtstundenzahl von 24 Stunden (!) in einem System, das einem solchen konzentrierten Einsatz in zwei Stufen, die dann "weitergeführt" werden, zustimmt, der Einsatzplan wie folgt aussehen:

   Abb. 23: Stufenkonzentrierter Einsatzplan (Beispiel).

	Französisch	Geschichte	Stundenzahl
Stufe 7 Klasse a	4	-	4
Klasse b	4	2	6
Klasse c	-	2	2
Stufe 12 Kurse:	-	5 Lk	5
	5 Lk	-	5
	-	2 Gk	2
	12	11	23 *

Lk = Leistungskurs
GK = Grundkurs

* (eine Deputatstunde, weil mehr als 7 Stunden in der Oberstufe)

   In diesem Fall würde sich die Pflichtstundenzahl etwa je zur Hälfte auf die beiden Fächer verteilen.

2. Da der betreffende Lehrer mit ca. 50 % seiner Pflichtstundenzahl in Stufe 7 eingesetzt ist, soll er in dem betreffenden Jahr einer regelmäßig tagenden Arbeitsgruppe (Teilstufenkonferenz unter Beteiligung von Eltern) seiner Wahl angehören. Durch den Einsatz in Parallelklassen wird vor allem in bezug auf die Unterrichtsvorbereitung mindestens soviel Zeit freigesetzt, wie für das zusätzliche Engagement in der Teilstufenkonferenz erforderlich ist.

3. Kollegen, die wie der hier genannte ebenfalls mit 50 und mehr Prozent ihrer Pflichtstundenzahl in der Stufe 7 unterrichten, - bei einem Einsatz mit etwa halber Stundenzahl in Stufe 7 würden für alle drei Klassen etwa 7 bis 10 Lehrer gebraucht -, wählen am Beginn des Jahres aus ihrem Kreis einen "Stufenkoordinator", der

gleichzeitig auch Klassenlehrer einer der drei Klassen sein könnte. Sieht man für alle Stufen der Sekundarstufe I jeweils einen Stufenkoordinator vor, dann werden auf diese Weise am Beginn eines Jahres bis zu sechs Stufenkoordinatoren bestellt.

4. Die jeweilige Stufenkonferenz beschließt unter dem Vorsitz des Stufenkoordinators am Beginn eines jeden Halbjahres die jeweilige Zusammensetzung der kooperierenden Fächer in den Teilstufenkonferenzen.
5. Die Teilstufenkonferenzen treten drei bis viermal pro Halbjahr unter Beteiligung der Eltern zusammen. Der Vorsitz und das Protokoll in diesen Teilstufenkonferenzen können wechseln.
6. Wenn dem Stufenkoordinator nicht nur eine Koordinierungsaufgabe bezüglich der Unterrichtsplanung zufällt, sondern auch die anderen Aufgaben mit unterschiedlicher Gewichtung von ihm betrieben werden sollen, dann ist ihm dafür ein entsprechender Freiraum in Form von Deputatstunden einzuräumen. Bei vier Deputatstunden pro Stufenkoordinator würde dies rein rechnerisch bei einem dreizügigen Gymnasium den Einsatz einer weiteren hauptamtlichen Lehrkraft erfordern (24 Stunden).

7.3. Der "STUFENKOORDINATOR" als Alternative zum Beratungslehrer.

Wirksame Beratung an der Schule setzt die Glaubwürdigkeit und die Überzeugungskraft des Beratenden voraus. Beides erwächst nur aus einem Vertrauensverhältnis zu Schülern und Eltern. Diese Vertrauensbasis aber setzt wiederum Bekanntheit und diese eine offene Kommunikation voraus. Der bereits genannte Erlaß betreffend die Aufgaben und die Beauftragung von Beratungslehrern drückt dies wie folgt aus:

"Beratung im Raum der Schule kann nur dann wirkungsvoll sein, wenn sie durch das Zusammenwirken aller Beteiligten, die pädagogische Verantwortung tragen, unterstützt wird ... Dies schließt ferner das Bemühen um Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ein". (GMBL 10/27, S. 629).

Geht man davon aus, daß ein Schulpsychologe, wenn es ihn überhaupt gibt, in der Regel für mehrere Schulen "zuständig ist", also nur sporadisch mit den einzelnen Systemen in Verbindung treten kann, geht man ferner davon aus, daß der Beratungslehrer, - für ein System von 800 - 1000 Schülern sind zwei mit jeweils zwei Deputatstunden vorgesehen (!) -, nach der herkömmlichen Unterrichtsverteilung und gemessen an der Größe der Schülerzahl an einer Schule, nur einen Teil der

Schüler und deren Eltern kennenlernen kann und daß seine Kontakte zu den Kollegen mehr oder weniger zufälliger Natur sind, dann erfüllt m.E. der Stufenkoordinator nach dem vorausgehenden Vorschlag noch am ehesten die Voraussetzungen für eine wirksame Beratung. Als Koordinator in der Unterrichtsplanung, in der Elternarbeit, als Kontaktmann zu anderen außerschulischen Beratungsdiensten und als Lehrer, der die Schüler "seiner" Stufe kontinuierlich im Unterricht beobachten kann, vermag er ad hoc Maßnahmen zu treffen, die der augenblicklichen Schülersituation gerecht werden.

Je länger nun ein Stufenkoordinator in Verbindung mit einer relativ stabilen Stufenkonferenz bzw. Stammgruppe die Schüler einer Stufe begleiten kann, z.B. zwei bis vier Jahre, um so kontinuierlicher kann die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus verlaufen, um so weniger wird der einzelne Schüler für Fehler und Mängel bestraft bzw. ihretwillen benachteiligt, die in der bürokratischen, erziehungsfremden Struktur des Systems begründet liegen.

Das einzelne schulische System, nicht zuletzt auf Grund der gängigen Größenordnung durch Beziehungslosigkeit gekennzeichnet, bedarf einer strukturellen und funktionsgerechten Erneuerung, wenn es nicht fortwährend Lehrer und Schüler überfordern und Eltern zu ohnmächtigen Erfüllungsgehilfen degradieren soll.

7.4. Die politische Relevanz - offene Probleme.

Wie immer die gegenwärtig beobachtbaren Phänomene der Desorientierung und Überforderung bei Schülern zu erklären und zu bewerten sind, sie stehen nicht zuletzt in Zusammenhang mit einer nicht ausreichend verarbeiteten gesellschaftlichen und schulischen Entwicklung.
Die Schulgesetzgebung, insbesondere die in den vergangenen Jahren novellierten Schulmitbestimmungsgesetze bieten nun aber die Chance, diesem Defizit zu begegnen. Denn wo durch eine Erweiterung der Partizipation und der Kommunikation die Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern, unter den Lehrern und mittelbar zwischen Eltern und Lehrern einerseits und den Schülern andererseits verändert wird, können in der Diskontinuität der Schulwirklichkeit begründete Widersprüche und Konflikte überwunden, kann für den Schüler über den Konsens zwischen den Erziehern Verläßlichkeit und Orientierung erfahrbar werden.

Die schulische Praxis der vergangenen Jahre hat aber gezeigt, daß diese Gesetze ihr Ziel nicht erreicht haben, auch wenn formal den Ansprüchen und Weisungen genügt wurde. Der Grund dafür liegt wohl darin, daß die Voraussetzungen bzw. Intentionen dieser Gesetze von den Betroffenen selbst zu wenig reflektiert und darum auch weitgehend nicht geteilt wurden. Ein Lehrer wird in der Regel gerade auf Grund seines besonderen Status, an einem mehr oder weniger kontrollierbaren "Arbeitsplatz", nur das mitzutragen und mitzubetreiben bereit sein, was er selbst als Problem oder als mögliche Lösung dieses Problems erkannt und anerkannt hat.

Aber selbst dann, wenn die Dringlichkeit einer strukturellen Verbesserung der Schule erkannt und auch die Notwendigkeit einer Revision der Lehrerrolle eingesehen wird, kann sich in einem System gegenwärtig nur dann etwas verändern, wenn seine "Kapazität" erhöht wird: Neue, anspruchsvolle Aufgaben bedürfen zu ihrer Bewältigung neuer bzw. zusätzlicher Ressourcen.

Hier aber bekommt die Frage nach einer qualitativen Veränderung heutiger Schulwirklichkeit, die Frage nach Zuordnung von familiärer und schulischer Erziehung, von wirksamer Bildung und Erziehung überhaupt, politischen Stellenwert.
Es ist nämlich zu fragen:

- Wird die grundgesetzlich verankerte Zuordnung von elterlicher und schulischer Erziehungsarbeit als Orientierungsrahmen für schulpolitische Entscheidungen ausreichend anerkannt?
- Kann die Lehrerausbildung so modifiziert werden, daß Lehrer zu einer konstruktiven erzieherischen Zusammenarbeit untereinander und mit den Eltern befähigt werden ?
- Kann die Vergabe von Gratifikationen (z.B. Höherstufungen) von der Fähigkeit und Bereitschaft des Lehrers zur kooperativen Bildungs- und Erziehungstätigkeit abhängig gemacht werden ?
- Sind die Schulträger bereit und in der Lage, zur Veränderung der Schulwirklichkeit die personelle Kapazität der Schule zu erhöhen (notwendig z.B. bei erweiterten Deputatstunden für Stufenkoordinatoren) ?

Wie diese Fragen künftig beantwortet und Antworten politisch realisiert werden, wird davon abhängen, ob Bildung eher als Dienstleistung an der Menschwerdung, das heißt an der Persönlichkeitsentfaltung des Menschen oder eher als Dienstleistung an einer Volkswirtschaft begriffen wird. Versteht man Erziehung und Unterricht als "eine spezielle Art mitmenschlichen Umgangs" (DÖRING/KUPPFER 1972, S. 10), dann sind die Voraussetzungen des Umgangs selber zu verändern. Anderenfalls ist die Schule ständig in Gefahr, zu einer Trimm- und Prüfungsanstalt zu degenerieren. Fürs erste gilt immer noch:

"Wir leben in der verwalteten Welt, und dies tun wir, glaube ich, aus Mangel an Sinn, aus Mangel an Überblick, wozu ein Leben gut sein könnte. Und so ist unser Hauptanliegen, daß es funktioniert. Dazu werden wir auch schon in der Schule abgerichtet. Der Lebenskampf wird in die Schule hinein vorverlegt" (HARTMUT VON HENTIG in der REPORT-Sendung am 21.2.78).

Der Heranwachsende wird aber sein Leben morgen nur dann sinnvoll bestehen, wenn Lehrer und Eltern sich heute gemeinsam zu seinem Anwalt machen.

8. Literatur.

AFFEMANN, R.: Krank an der Gesellschaft. dtv, München 1975.

ANSORGE, D.: Elternerfahrungen mit der Schule und Schulerfahrungen mit den Eltern aus der Sicht der "Sekundarschule" (Gymnasium). In: SCHLEICHER (Ed.), Elternmitsprache und Elternbildung. Schwann, Düsseldorf 1973, 209-230.

AREGGER, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Haupt, Bern 1974, UTB 314.

AREGGER, K.: Innovation in sozialen Systemen, Bd 1 und 2. Haupt, Bern 1976, UTB 487-488.

AUSUBEL, D.P.: Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorie. Juventa, München 1968.

BACKMANN,C.W.; SECORD, P.F.: Sozialpsychologie der Schule. Übersetzt von M.u.W. NAGL. Beltz, Weinheim/Basel 1972.

BANDURA, A.; WALTERS, R.H.: Social learning and personality development. Holt, New York 1963.

BAUDLER, G.: Religionspädagogische Überlegungen zur Entwicklung eines Globalzieles für den Religionsunterricht. Katechetische Blätter, 97 (1972) 1-17.

BAUER, H.: Das Ende des deutschen Gymnasiums. Herder, Freiburg 1973.

BECKER, G.: Bin ich ein Dyno-Saurier? Gesamtschule (1977) 5, 10-15.

BELLMANN, K.: Schule und Kind, ein Beitrag zur Belastung der Schüler und der Schule.
Landeselternbeirat der Gymnasien des Saarlandes (Ed.) Elternkurier 11 (1976) 2, 1f.

BELOW, P.: Gegenreform des konservativen Bürgertums - der Hessische Elternverein. In: G. KÖHLER, (Ed.); Wem soll die Schule nützen? Fischer, Frankfurt (1974) 244-261.

BELOW,P.et al.:Schulinitiative zur Elternarbeit. Beispiele aus den Ernst-Reuter-Schulen. Gesamtschule (1976) 1, 13-16.

BETZ, O.; SCHRAMM, T.: Gruppenarbeit nach der themenzentrierten interaktionellen Methode. Katechetische Blätter 99 (1974), 193-201.

BIRKENBEIL,E.I.: Curriculum-Theorie und Religionspädagogik - Rückblick und Ausblick als Innovation für einen zukünftigen Dialog. Katechetische Blätter 97 (1972) 531-542.

BLECHSCHMIDT, R.: Der "neue" Geographieunterricht in der öffentlichen Diskussion. Geographische Rundschau 29 (1977) 11, 379-387.

BRUNER, J.: Offene Forschung. b:e 11 (1978) 8, 40-44.

BÜCHNER, P.: Elternmitwirkung in der Schule, gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten.
In: P. BÜCHNER, (Ed.); Die Eltern und die Schule zwischen Konfrontation und Kooperation. Juventa, München, 1976, 11-84.

BÜCHNER, P.: Bürokratisierung statt Demokratisierung. Gesamtschule, 1976 1, 7-9.

DEUTSCH, M.; KRAUSS, R.M.: Theorien der Sozialpsychologie. (Übersetzt aus dem Englischen), Fachbuchhandlung für Psychologie, Frankfurt 1976.

DEUTSCHER KATECHETENVEREIN, KOMMISSION: Zielfelderplan für den Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10, Grundlegung. 1973. Auslieferung: Deutscher Katechetenverein e.V., München.

DEVEREUX, E.C.jr. et al.: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik.
In: L.V. FRIEDEBURG (Ed.), Jugend in der modernen Gesellschaft. Kiepenheuer & Witsch, Köln/Berlin 1965.

DIETRICH, K.: Jugend im Blickpunkt, Elternhaus und Schule. Ein Beitrag zur inneren Schulreform. Luchterhand, Berlin 1961.

DIETZ, H.: Jugend im Niemandsland. Herder, Freiburg 1976.

DIETZE, L.: Grenzen und Chancen des Elternrechts.
In: K. SCHLEICHER, (Ed.), Elternmitsprache und Elternbildung. Schwann, Düsseldorf 1973, 120-143.

DIETZE, L.: Schulreform zwischen Schulverwaltung und betroffener Basis. In: KÖHLER; Wem soll die Schule nützen? Fischer, Frankfurt 1974, 140-166.

DIETZE, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule; Verfassungsrechtliche Grundfragen und vorläufiges Ergebnis der Mitbestimmungsdiskussion im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. Zugleich ein Beitrag zum Verhältnis von politischer Herrschaft und der Macht des Sachverstandes. (Unveröffentlichte Kurzfassung, 73 S., 1976.

DÖRING, K.W. & KUPFFER, H.: Die eindimensionale Schule. Schulpädagogik als Ideologiekritik. Beltz, Weinheim 1972.

DOORMANN, L.: Verändert die Schule jetzt, Elterninitiativen gegen Schulnotstand. Beltz, Weinheim/Basel 1976.

DREIKURS, R. et al.: Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag. Konfliktlösung durch Beteiligung und partnerschaftliches Handeln. Fallbeispiele. Urban und Schwarzenberg, München/Berlin/Wien 1976.

EBELTOFT, A.: Kommunikation und Zusammenarbeit in der Schule. Aus dem Norwegischen übersetzt von I. und TH. KNUST. Beltz, Weinheim 1974.

ERDMANN, K.D.; BECKER, H.: Vorwort zu: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Lernziele der Gesamtschule. Klett, Stuttgart ^{3} 1971.

ERLINGHAGEN, K.: Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft. Kleine Kapitel zur Schulreform. Herder, Freiburg 1964.

FEND, H.: Das Innenleben von Schulen. Gesamtschule (1977) 5, 6-8.

FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule, Soziologie der Schule III, 1. Beltz, Weinheim 1977.

FLITNER, A.; BITTNER, G.: Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte. (Ed.), Deutsches Jugendinstitut. Juventa, München ^{2} 1966.

FREESE, H.L.: Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte. Band 35. Klett, Stuttgart 1976.

FREUDENSTEIN, R.: Unser Kind lernt fremde Sprachen. Lambert Leusing, Dortmund 1974.

FROHN, H.: Kooperation mit den Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht. b:e 5 (1972) 1, 36-39

FROHN, H.: Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, Schwierigkeiten und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: P. BÜCHNER (Ed.); Die Eltern und die Schule zwischen Konfrontation und Kooperation. Juventa, München 1976, 85-141.

FÜGLISTER, P.: Lehrzielberatung zur "Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. Kösel, München 1978.

GEBHARDT, F.: Rang, Programm zur Errechnung von Rangkorrelationen. Deutsches Rechenzentrum Darmstadt, Programminformation 32-33.

GLASER, L.: Die Eltern trimmen feste mit. Publik-Forum, 1977, 14, 3-4.

GOODACRE, E.: Home and school relationships.
Home and school council, 1968.

GRAF, F. & VON STÜNZNER, W.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Projektes Medienverbundsystem Mathematik, 5. Schuljahr Südwest 3.
In: Unterricht im Medienverbund, eine Schriftenreihe herausgegeben von den Kultusministerien Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland sowie dem Süddeutschen Rundfunk, dem Saarländischen Rundfunk und dem Südwestfunk: Schulfernsehversuch 1970-73.
Neckar-Verlag, Villingen-Schwemmingen 1975, 23-121.

GRAUMANN, C.F.; ORT, M.; RAUH, H.: Familie als Sozialisationsbedingung. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 4. Beltz, Weinheim/Basel 1972, 57-104.

GREEN, L.: Parents and Teachers, Partners or Rivals. Allen and Unwin, London ^{2} 1970.

GRODDECK, N.; WULF, CH.: Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief 4.
Beltz, Weinheim/Basel 1975, 7-31.

GUSKIN, A.E.; GUSKIN, S.L.: A social psychology of education.
Addison-Wesley Publishing Com., Menlo Park 1970.

HALBFAS, H.: Lehrplanperspektiven des Religionsunterrichtes.
In: H. HALBFAS, Aufklärung und Widerstand.
Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche. Calwer, Stuttgart 1971.

HARDMANN, J.: Reformierte Schule - Schulkranke Kinder. Deutscher Pädagogik- und Hochschulverlag, Düsseldorf 1978.

HARGASSER, F.: Bildung als soziale Integration. Pädagogische Rundschau 27 (1973) 27, 668-679.

HARTMANN, A.: Schulfernsehen Mathematik, ein Erfahrungsbericht.
Landeselternbeirat des Saarlandes (Ed.), Elternkurier 9 (1974) 3, 6-7.

HAVELOCK, P.G.: Planning for innovation through Dissemination and Utilization Knowledge. Michigan 1971.

HAVELOCK, P.G.: The Chance Agent's Guide to Innovation in Education
Educational Technology Publications, Engelwood Cliffs., New Jersey 1973.

HAVELOCK, R.: Schulinnovation - ein Leitfaden. Paul Haupt, Bern 1976 (Uni. Taschenbücher 533).

HECKHAUSEN, H.: Leistungsmotivation. In: H. THOMAE (Ed.), Hdb. der Psychologie, Bd.2, Hogrefe, Göttingen 1965, 602-702.

HECKHAUSEN, H.:Wie Lehrer und Schüler interagieren. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 7. Beltz, Weinheim/Basel 1973, 34-71.

HEIM, D.: Lehrer begegnen Eltern, Initiativen zur kooperativen Arbeit mit Eltern im Interesse der Schüler. Urban und Schwarzenberg, München/Wien 1977.

HELLWIG, F.: Erdkundebücher sehr kritisch betrachtet. Landeselternbeirat der Gymnasien des Saarlandes (Ed.), Elternkurier 12 (1977) 6, 4-5.

HENTIG, v.H.: Allgemeine Lernziele für die Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 12. Klett, Stuttgart 3 1971.

HENTIG, v.H.: Eine Schule für heutige Menschenkinder. b:e 9 (1976) 8, 32-40.

HERZ, O.: Die Notwendigkeit von Elternarbeit. Gesamtschule, 1976, 1, 4-6.

HERZ, O.: Was man alles tun kann. Gesamtschule, 1976, 1, 20.

HILGER, G.: Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe. Katechetische Blätter 1o3 (1978) 125-140.

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. R. Piper & Co., München 1967.

HOFFMANN, G.: Die Geographie im Bereich der Sekundarstufe I, Richtlinien und Lehrpläne. Geographische Rundschau 27 (1975), 8, 350-356.

HOLZAPFEL,H.: Der Bildungsauftrag des Gymnasiums. Engagement, 1977, 4, 9-14.

HORN, W.: Leistungsprüfsystem (L-P-S), Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Hogrefe, Göttingen 1962.

HORNSTEIN, W.: Beratung im Jugendalter. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief 8. Beltz, Weinheim/Basel 1976, 29-52.

HUBER, G.L.; MANDL, H.: Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten. Unterrichtswissenschaft 5 (1977) 4, 305-316.

HUNOLD, E.: Kooperation, ein Richtziel sozialen Lernens. Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, 3 (1978) 2, 2-4.

HURRELMANN,K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. b:e 10 (1977) 4, 58-62.

JOHNSON, D.W.: The social psychology of education. Holt, New York 1970.

KALB, P.: Schulstreß, Gutachten statt Bildungspolitik. b:e 10 (1977) 6, 34-53.

KAMPMÜLLER, O.: Der Lehrer und die Eltern, ein Handbuch für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. M. Pragel, Ansbach 1961.

KAMPMÜLLER, O.: Das Mißverständnis zwischen Eltern und Lehrern. E. Reinhardt, München/Basel 1964.

KANDEL, D.B. & LESSER, G.S.: Parental and peer influences of educational plans of adolescents. American sociological review 34 (1969) 2, 213-223.

KANDEL, D.B. & LESSER, G.S.: Relative influence of parents and peers on the educational plans of adolescents in the United States and Denmark. In: B.M. MILES & W.W.CHARTERS (Eds.), Learning in Social Settings. Allyn and Bacon, Boston 1970, 83-108.

KLAFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. Textauszug in: B. SCHULZ, Lern- und Leistungsstörungen und ihre Bedingungen. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, 1975, 2, 64-65.

KLEE, E.: Der Schrotthaufen der Menschlichkeit. Ein Lesebuch zur sozialen Wirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland, Reports und Reportagen. Patmos, Düsseldorf 1976.

KNAB, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: Redaktion b:e (Ed.), Curriculumdiskussion. Beltz, Weinheim/Basel 1974, 89-134.

KOB, J.P.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Enke, Stuttgart 1963.

KÖHLER, G. (Ed.): Wem soll die Schule nützen ? Fischer, Frankfurt 1974.

KORNADT, H.J.: Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Beiträge zu ihrer theoretischen Bedeutung, ihrer schulischen Funktion und ihrer Wechselwirkungen. Studien zur Lehrforschung, Band 13. Schwann, Düsseldorf 1975.

KORNADT, H.J. et al.: Cross-Cultural Research on Motivation and its Contribution to a General Theory of Motivation. Pre-print of Chapter 27 to be published in H.C. Triandis (Ed.), Handbook of Cross-Cultural-Psychology Vol. II, Allyn & Bacon, Boston.

KREUZER, J.: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule unter besonderer Berücksichtigung einer Mitwirkung der Eltern in der Schule, eine historische Strukturanalyse. Diss., Essen 1977.

KRÖLL, U.: Geschichte, Entwicklungen, offene Fragen. Institutionalisierte Lehrerfortbildung. b:e 10 (1977) 1, 48-52.

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Erklärung zur Stellung des Schülers in der Schule. In: Saarland, Minister des Innern, GMBL 1973, 355-361.

KUPFFER, H.: Planbarkeit und Entfremdung, Probleme pädagogischer Interaktion. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972) 571-585.

LANDTAG DES SAARLANDES: Drucksache 7/637 (7/478) v. 14.2.72.

LUTZ, M.; RONELLENFITSCH, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm^{2} 1973.

MEYER, E.: Progressive Schulmodelle mit flexibler Gruppenbildung und "teamteaching" in der Bundesrepublik Deutschland. In: E. MEYER, Didaktische Studien, Schulexperimente in Beispielen. Klett, Stuttgart 1969.

MEYNERSEN, K.: Zukunftsaufgaben, Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 3 (1978) 1.1.

MODEL, O.; CREIFELDS, C.: Staatsbürgertaschenbuch. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München ^{14} 1975.

MÖLLER, P.: Leben und arbeiten mit einem Kompromiß ? Zum Synodenbeschluß "Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit". Katechetische Blätter 101 (1976) 237-247.

NEVERMANN,K.: Neuregelung des schulischen Elternrechts. Gesamtschule (1976) 1, 18-19.

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth ^{10} 1971.

OPPERMANN, Th.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen ? Gutachten C für den 51. Deutschen Juristentag (Ed.), Ständige Deputation des Deutschen Juristentages. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1976.

PERSCHEL, W.: Die demokratische Schule im Recht. b:e 2 (1969) 5, 16-20.

PINKERT, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Aktuelle Pädagogik, eine Schriftenreihe zur empirischen Erziehungsforschung. Luchterhand, Neuwied/Berlin 1974.

POMFRET, A.: Involving parents in schools: Toward developing a social intervention technology. Interchange 3 (1972) 114-130.

PREUß, O.: Kontakte zwischen Lehrern und Eltern. b:e 2 (1969) 9, 17-20.

PREUß, O.: "Entscheidend ist, in wessen Interesse Bildungsforschung in Gang gesetzt wird". b:e 10 (1977) 4, 53-65.

RASKE, M.: Rollenkonflikte des Religionslehrers. Katechetische Blätter 103 (1978) 110-124.

RAUH, H.; HOFER, M.; SIMONS, H.: Sozialisation durch die Schule. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 5. Beltz, Weinheim/Basel 1972, 49-85.

ROSENBAUM, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie. Enke, Stuttgart 1973.

ROSENBERG, H.: Was Eltern alles machen können. Gesamtschule (1976) 1, 10-12.

RÖSSELER, H.: Betriebsklima in der Schule. Urban und Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1977.

RUMPF, H.: Flexibilität und Transparenz, Garanten einer schülergerechten Schule ? Gesamtschule (1975) 1, 7-10.

RUMPF, H.: Normenbücher ohne Norm. b:e 10 (1977) 4, 40-43.

SAARLAND, DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT (Ed.): Schulreform an der Saar, Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe, Französisch. Saarbrücken 1973.

SAARLAND, DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT (Ed.): Schulreform an der Saar, Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe, Mathematik. Saarbrücken 1973.

SAARLAND, DER MINISTER FÜR KULTUS, BILDUNG UND SPORT (Ed.): Schulreform an der Saar, Schulmitbestimmungsgesetz. Saarbrücken 1974.

SACHS, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Springer, Berlin 3 1971.

SCHLEE, J.: Lernen im Kollegium. b:e 10 (1977) 1, 42-44.

SCHMALT, H.D.: Die Messung des Leistungsmotivs. Hogrefe, Göttingen 1976.

SCHMITT, H.H.: Vademecum für empörte Eltern, Absurdes aus der Schulpolitik. Sachgebiet Kultur/Bildung Bd. 96. Fromm, Osnabrück 1978.

SCHNEIDER, E.: Französisch auf neuen Wegen. Landeselternbeirat der Gymnasien des Saarlandes (Ed.), Elternkurier 7 (1972) 6, 5.

SCHOLZ, G.: Nicht Ansprüche, sondern den Schulalltag verändern. b:e 10 (1977) 1, 37-41.

SCHOLZ, G.: Von Kollegen lernen; Regionale Lehrerfortbildung in Hessen. b:e 10 (1977) 1, 45-47.

SCHÖTT, A.: Selbstentfaltung und sozialverantwortetes Handeln in der Schule. Die höhere Schule 5 (1977) 191-197.

SCHÖTTE, W.: Juristen und Schulreform. b:e 10 (1977) 2, 34-40.

SCHULZ, B.: Lern- und Leistungsstörungen und ihre Bedingungen. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief 2. Beltz, Weinheim/Basel 1975, 59-79.

SEEHAUSEN, H.: Lernprozesse von Erwachsenen in einer Elternaktion, Bericht über eine Elterninitiative. In: P. BÖCHNER (Ed.); Die Eltern und die Schule zwischen Konfrontation und Kooperation. Juventa, München 1976, 142-195.

SEKRETÄR der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, J. HOMEYER: Der Religionsunterricht in der Schule; ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD. Heftreihe Synodenbeschlüsse Nr. 4,1974. Bezugsquelle: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

SHARROCK,A.N.: Aspects of communication between schools and parents. Education Research 12 (1969/70) 194-201.

SIMONS, H.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 10. Beltz, Weinheim/Basel 1973, 49-83.

STRITTMATTER, P.: Curriculare Planungs- und Entscheidungsfunktionen des Lehrers. Unterrichtswissenschaft 2 (1974) 4, 40-48.

STRITTMATTER, P.: Schüler-Enquete "Stress in der Schule". (Ed.), Der Minister für Kultus, Bildung und Sport. Saarbrücken 1977.

TENT et al.: Quellen des Lehrerurteils, Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten. Beltz, Weinheim 1976.

VOGEL, B.: Zum Thema: Mengenlehre. Landeselternbeirat der Gymnasien des Saarlandes (Ed.) 9 (1974) 3, 1.

VOGEL, B.: Zur Situation des Schülers in der Schule, Regierungserklärung. Rheinland-Pfalz - Kultusminister-Informationen, 1976, 28, 1-3.

WATSON, G. (Ed.): Change in school systems, cooperative project for education development. National Trainings Laboratories, NEA 1967.

WEINERT, F.E.; ZIELINSKI, W.: Lernschwierigkeiten - Schwierigkeiten des Schülers oder der Schule. Unterrichtswissenschaft 5 (1977) 4, 292-304.

WEIZÄCKER, C.: Oberlegungen zur Demokratisierung des Bildungswesens in der BRD. b:e (1969) 1, 11-16.

WELLENDORF, F.: Soziale Konflikte in der Schule. In: DIFF (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 7. Beltz, Weinheim/Basel 1973, 72-95.

WELLENDORF, F.: Konfliktpotential in der Schule. In: M. HOFER, F.E. WEINERT (Ed.), Pädagogische Psychologie 2, Lernen und Instruktion. Fischer, Frankfurt 1973, 177-199.

WELLENDORF, F.: Sozioanalyse - Eine neue Forschungsstrategie für die Bildungsforschung. b:e 10 (1977) 4, 67-70.

YEE, A.H. (Ed.): Social Interaction in educational settings. Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, N.J. 1971.

ZIEGENSPECK, J.: Elternhaus und Schule, zur sozio-familialen Situation von Schülern. Westermann, Braunschweig 1978.

ZIELINSKI, W.: Lernschwierigkeiten: Ursachen und Beeinflussungsmöglichkeiten. In: Deutsches Institut für Fernstudien (Ed.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 11. Beltz, Weinheim/Basel 1973, 65-101.

ZUMKLEY-MÜNKEL, C.: Imitationslernen. In: K.J. KLAUER, H.J. KORNADT (Eds.), Studien zur Lehrforschung, Band 16. Schwann, Düsseldorf 1976.

DAS LEISTUNGSVERHALTEN DES GYMNASIASTEN ALS FUNKTION DES VERHÄLTNISSES ZWISCHEN SCHULE UND ELTERNHAUS

FUNKTIONALE ANALYSE, ENTWURF UND ERPROBUNG EINES OPTIMIERUNGSMODELLS

D O K U M E N T A T I O N

Es werden hier nur jene Teile der Dokumentation wiedergegeben, die im Text mit Seitenangaben versehen sind.Die Gesamtdokumentation kann beim Autor eingesehen werden.

Institut für Erziehungswissenschaft
an der Universität des Saarlandes

DOKUM. 2

Liebe Eltern!

Schul- und Bildungsfragen sind aktuell geworden. Aktuell sind auch die Probleme, die Schüler heute mit der Schule und mit sich selbst haben. Ob Ihr Sohn sein Bildungsziel erreicht, hängt wesentlich davon ab, wie es in dem Dreieck: Schule - Elternhaus - Schüler weitergeht.
Diese Frage ist Gegenstand einer wissenschaftlichen Arbeit, die z.Z. am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität des Saarlandes durchgeführt wird. Grundlage dieser Arbeit ist eine Befragung von Eltern und Schülern mehrerer Gymnasien bezüglich ihrer Stellung zur Schule.

Sie und Ihr Sohn werden gebeten, an der Befragung teilzunehmen.
Die Befragung der Schüler erfolgt während der Unterrichtszeit in der letzten Maiwoche '75. Der Fragebogen für Sie wird Ihnen per Post oder durch Ihren Sohn zugestellt mit der Bitte, ihn ausgefüllt in dem beigefügten Freiumschlag zurückzuschicken.

Die Befragung erfolgt anonym.
Damit aber eine Zuordnung der entsprechenden Eltern- und Schülerfragebogen möglich ist, wird ein gemeinsames Zeichen vereinbart, das Eltern und Sohn auf dem Fragebogen vermerken. Näheres dazu bei der Zusendung des Fragebogens.
Die Befragung wird vom Schulleiter befürwortet.
Ihr Elternvertreter hat die Möglichkeit, den Bearbeiter dieser Umfrage zur Diskussion des Gesamtergebnisses der Arbeit und möglicher Folgerungen im Laufe des kommenden Schuljahres zu einem Elternabend (Klassenelternversammlung) einzuladen.
Damit Ihr Sohn an der Befragung teilnehmen darf, ist laut ministerieller Verfügung Ihr formales Einverständnis notwendig. Um dieses bitten wir im Folgenden.

---------- hier abtrennen ----------

An den Klassenlehrer

Unser Sohn ....., Schüler der Klasse .....
am Gymnasium, soll an der Schülerbefragung in der letzten Mai-Woche teilnehmen.

Anschrift der Eltern: (bitte ausfüllen)

.....
Unterschrift der Eltern

.....
Vorname Name

.....
PLZ Ort

.....
Straße u. Hausnummer

SCHÜLER SAGEN IHRE PERSÖNLICHE MEINUNG

Schülerbefragung an mehreren Saarbrücker Gymnasien

In diesem Fragebogen findest Du eine Menge von Fragen, die Dich interessieren werden. Kreuze bei jeder Frage das an, was Deiner Meinung nach zutrifft. Du brauchst Deinen Namen nicht anzugeben, kannst also offen und unbesorgt Deine Meinung sagen.
Weder die Schulleitung, noch Deine Lehrer, noch Deine Eltern erfahren etwas davon.

Du wirst einige Fragen finden, bei denen es schwer fällt, mit "Ja" oder "Nein" zu antworten. Kreuze dann das an, was Deiner Meinung am nächsten kommt.

Was Dein Bank-Nachbar tut, soll Dich nicht interessieren. Erschreibt seine Meinung, Du Deine.

Fang jetzt an. Lies die erste Frage aufmerksam durch, kreuze an und geh zur nächsten Frage über. Achte darauf, daß Du keine Frage überschlägst.

		Ja	Nein
1.	Du bist jetzt Schüler am Gymnasium. Würdest Du von Dir aus gern zur Hauptschule oder Realschule überwechseln, wenn es Dir Deine Eltern freistellen würden?	◯	◯
2.	Abgesehen davon, daß jeder Schüler einmal Tage hat, an denen er lieber etwas anderes tun würde als zur Schule zu gehen, gehst Du in der Regel gern zur Schule?	◯	◯
3.	Wenn Du Dich, ohne Nachteile zu haben, nach den Ferien an ein anderes Gymnasium melden könntest, würdest Du das tun?	◯	◯
4.	Denke einmal an Deine Grundschulzeit zurück. Hast Du Dich damals in der Schule viel wohler gefühlt als heute?	◯	◯
5.	An jeder Schule gibt es Dinge, auf die Lehrer besonders Wert legen. Überlege zuerst, wo rauf in Deiner Schule besonders Wert gelegt wird und beantworte dann die Frage: Hältst Du diese Dinge auch für wichtig und sinnvoll?	◯	◯
6.	Auf Deinem Stundenplan steht eine ganze Reihe von Fächern! Bist Du der Meinung, daß man für alle diese Fächer etwas tun sollte?	◯	◯
7.	Für einige Fächer sind zwei Stunden pro Woche angesetzt, für andere drei oder vier oder noch mehr. Bist Du der Meinung, daß die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer im letzten Jahr gut und sinnvoll war?	◯	◯
8.	Bist Du gut mitgekommen oder bist Du der Meinung, daß die meisten Lehrer zu schnell vorgegangen sind?	◯	◯
9.	Bist Du der Meinung, daß die meisten Klassenarbeiten zu schwer waren?	◯	◯

		Ja	Nein
1o.	Hast Du den Eindruck, daß die Klassenarbeiten in den schriftlichen Fächern wie Deutsch, Mathematik, Französisch, Latein, Englisch meistens zu streng benotet werden?	◯	◯
11.	Bist Du im großen und ganzen zufrieden, wie in den anderen Fächern die Noten gegeben werden?	◯	◯
12.	Wenn Du Fragen zu Deinen Noten hast, kannst Du dann bei den meisten Lehrern diese Fragen stellen?	◯	◯
13.	Für den Fall, daß sich der Lehrer mit der Note geirrt hat, wird sie dann geändert?	◯	◯
14.	Bist Du der Meinung, daß die Noten, die Du für Deine mündlichen Leistungen bekommst, meistens gerecht sind?	◯	◯
15.	Bist Du zufrieden damit, wie in den meisten Fächern der Unterricht gestaltet wird?	◯	◯
16.	Wenn Du Verbesserungsvorschläge hättest, glaubst Du, daß die Lehrer dann darauf eingingen?	◯	◯
17.	Zu einem guten Unterricht gehören auch gute Lehrbücher und gutes Arbeitsmaterial. Findest Du, daß man im vergangenen Jahr mit den Lehrbüchern und dem anderen Unterrichtsmaterial durchweg gut arbeiten konnte?	◯	◯
18.	Hausaufgaben sollen den Sinn haben, das im Unterricht Gelernte zu wiederholen und zu vertiefen. Glaubst Du, daß Du meistens zu viel Hausaufgaben zu machen hast?	◯	◯
19.	Wenn Hausaufgaben aufgegeben werden, glaubst Du, daß diese dann meistens einen Sinn haben?	◯	◯
2o.	Angenommen, Du würdest im Unterricht immer gut aufpassen und hättest trotzdem manchmal nicht alles verstanden, könntest Du dann bei der Mehrzahl der Lehrer nachfragen?	◯	◯
21.	Es gibt doch sicher Dinge, die Dich besonders interessieren. Kannst Du die im Unterricht gelegentlich zur Sprache bringen?	◯	◯
22.	Wenn Du einmal die Hausaufgaben nicht gemacht hast oder sonstwie "aufgefallen" bist, glaubst Du, daß Du dann "in Sachen Strafe" genau so behandelt wirst wie die anderen Schüler in Deiner Klasse?	◯	◯
23.	Bist Du der Meinung, daß die meisten Lehrer zu hart gegen Dich vorgehen, wenn Du bei ihnen "auffällst"?	◯	◯

DOKUM. 4

		Ja	Nein
24.	Angenommen, Du könntest wegen Krankheit acht Tage die Schule nicht besuchen. Glaubst Du, daß die meisten Lehrer, wenn Du wiederkommst, darauf Rücksicht nehmen?	○	○
25.	Angenommen, Du würdest in mehreren Fächern plötzlich auf eine "fünf" abfallen. Glaubst Du, daß die betreffenden Lehrer Deine Eltern dann in die Sprechstunde bestellen würden?	○	○
26.	Angenommen, Du würdest in mehreren Arbeiten bei mehreren Lehrern "spicken" (pfuschen) und dabei erwischt werden. Glaubst Du, daß die betreffenden Lehrer oder der Klassenlehrer sich dann sofort mit Deinen Eltern darüber unterhalten würden?	○	○
27.	Würdest Du das gut finden?	○	○
28.	Angenommen, Du bekommst in einer Woche drei Arbeiten mit einer "vier" zurück. glaubst Du, daß alle Lehrer Dir erklären könnten, warum sie diese Arbeit mit "vier" benotet haben?	○	○
29.	Glaubst Du, daß die meisten Lehrer gerecht sind, wenn sie Klassenarbeiten benoten?	○	○
30.	Hast Du den Eindruck, daß an Deiner Schule zu viel Wert auf Ordnung gelegt wird?	○	○
31.	Hast Du den Eindruck, daß die meisten Lehrer, die in Deiner Klasse unterrichten, Dich zu sehr wie ein kleines Kind behandeln?	○	○
32.	Hast Du den Eindruck, daß die meisten Lehrer in den Pausen oder auf dem Schulhof so an Dir vorbeigehen, als würden sie Dich nicht kennen?	○	○
33.	Glaubst Du, daß die meisten Lehrer sich auch in der Freizeit (am Nachmittag oder am Wochenende) dann und wann mit Schülern beschäftigen würden, wenn sie Zeit dazu hätten?	○	○
34.	Glaubst Du, daß die meisten Lehrer Deine Fähigkeiten unterschätzen?	○	○
	Du weißt, daß es in der Schule so etwas wie Sprechstunden, Klassenelternversammlungen und manchmal auch Vorträge für die Eltern gibt.	○	○
35.	Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern gewöhnlich gern zur Schule kommen?	○	○
36.	Hast Du es gern, wenn Deine Eltern mit den Lehrern über Dich sprechen?	○	○
37.	Sollten Deiner Meinung nach die Eltern weniger in die Schule zur Sprechstunde oder zum Elternabend kommen?	○	○

		Ja	Nein
38.	Glaubst Du, daß es Dir in jedem Fall nutzt, wenn Deine Eltern mit den Lehrern sprechen?	○	○
39.	Glaubst Du, daß etwas dabei herauskommt, wenn Deine Eltern mit den Lehrern über Dich und die Schule reden?	○	○
4o.	Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern sich etwas davon versprechen, wenn sie zur Schule kommen, zur Sprechstunde oder zum Elternabend?	○	○

Sag auch bei den folgenden Fragen ehrlich Deine persönliche Meinung; kreuze jeweils entweder a) oder b) an.

41. Wenn ich eine gute Arbeit schreibe, dann liegt das in erster Linie daran,

a) daß die Arbeit sehr leicht ist ○

b) daß ich mich auf die Arbeit gut vorbereitet habe. ○

42. Wenn ich in einem Fach "fünf" stehe (bzw. stehen würde), dann liegt das daran (dann würde das daran liegen) in erster Linie,

a) weil ich für dieses Fach nicht genügend begabt bin ○

b) weil ich für dieses Fach in der letzten Zeit zu wenig getan habe. ○

43. Wenn ich in einem Fach "gut" oder "sehr gut" stehe, dann liegt das in erster Linie daran,

a) weil ich bei dem betreffenden Lehrer gut angesehen bin ○

b) weil ich für dieses Fach besonderes Interesse zeige. ○

44. Wenn ich meine Hausaufgaben mache, dann in erster Linie,

a) um am anderen Tag bei den Lehrern nicht aufzufallen ○

b) weil ich meine, daß Hausaufgaben notwendig sind. ○

45. Wenn ich morgens zu spät dran bin, zu spät aufstehe oder den Bus versäume, dann beeile ich mich in erster Linie,

a) um nicht zu viel zu versäumen ○

b) um mit den Lehrern keinen Ärger zu bekommen. ○

46. Wenn ich abends vorm Fernseher sitze und meine Eltern sagen: "Es wird Zeit für dich" oder so etwas Ähnliches, dann stehe ich in erster Linie deshalb auf,

a) weil sie mir sonst keine Ruhe lassen ○

b) weil ich am anderen Tag einigermaßen fit sein will. ○

47. Wenn ich mir an freien Tagen manchmal die Schulbücher vornehme, dann tue ich das in erster Linie,

a) aus Langeweile ○

b) weil ich das Gefühl habe, ich müßte etwas arbeiten. ○

48. Wenn ich ein sauberes Hausheft führe, dann tue ich das in erster Linie

a) weil der Lehrer häufig die Hefte kontrolliert ◯

b) weil ich meine, daß ein ordentliches Hausheft einfach dazu gehört. ◯

49. Wenn ich mir für das Anfertigen der Hausaufgaben genügend Zeit nehme, dann deshalb,

a) weil bei uns zu Hause auf Hausaufgaben großer Wert gelegt wird ◯

b) weil dann mehr "hängen" bleibt. ◯

5o. Wenn Hausaufgaben über mehrere Tage aufgegeben sind, und ich sie gleich mache, dann deshalb,

a) weil ich es dann hinter mir habe ◯

b) weil ich mich dann noch genauer erinnern kann, was aufgegeben war. ◯

Jeder Schüler hat so seine Vorstellungen, was er in der Schule an Leistungen erreichen will, mit denen er dann zufrieden sein kann.
Denke jetzt einmal an Deine Kameraden in der Klasse und kreuze unter den folgenden fünf Möglichkeiten die an, die Deiner Meinung nach zutrifft. Bitte nur einmal ankreuzen!

51. a) Ich habe den Eindruck, daß meine Kameraden wesentlich bessere Leistungen erreichen wollten, als von ihren Lehrern und Eltern erwartet werden. ◯

b) Ich habe den Eindruck, daß meine Kameraden bessere Leistungen erreichen wollten, als Eltern und Lehrer von ihnen erwarten. ◯

c) Ich habe den Eindruck, daß sie im allgemeinen die Leistungen erreichen wollen, die ihre Lehrer und Eltern von ihnen erwarten. ◯

d) Ich habe den Eindruck, daß sie persönlich schon zufrieden sind und ihr Ziel erreicht glauben, wenn ihre Leistungen unter dem liegen, was Eltern und Lehrer im allgemeinen von ihnen erwarten. ◯

e) Ich habe den Eindruck, daß meine Kameraden schon mit sich und ihren Leistungen zufrieden sind, wenn diese weit unter dem liegen, was Eltern und Lehrer von ihnen erwarten. ◯

Im Folgenden sollst Du unter drei Möglichkeiten immer eine ankreuzen. Mal ist es das zweite Stück eines Satzes, mal eine Antwort auf die zuerst gestellte Frage. Bevor Du Dich entscheidest und eine der drei Möglichkeiten ankreuzt, lies jeweils die ganze Frage mit allen möglichen Antworten.

52. Ob ich in der Schule etwas leiste,

a) das interessiert meine Eltern schon ○
b) das interessiert meine Eltern sehr ○
c) das interessiert meine Eltern nicht ○

53. Wenn ich mit einer schlechten Note nach Hause komme,

a) dann beunruhigt das meine Eltern sehr ○
b) dann machen sie sich nichts draus ○
c) dann sind sie unzufrieden ○

54. Wenn ich morgens aus dem Haus gehe,

a) dann bekomme ich meistens zu hören:"Paß auf! Streng Dich an!" oder so etwas Ähnliches ○

b) dann bekomme ich manchmal zu hören: "Paß auf! - Streng Dich an!" oder so etwas Ähnliches ○

c) dann wird so gut wie nie ein Wort über die Schule gesprochen ○

55. Wenn ich in 14 Tagen das Zeugnis bekomme, dann werden meine Eltern sehr wahrscheinlich denken oder sagen:

a) "Wir haben von dir etwas ganz anderes erwartet." ○
b) "In Ordnung, das reicht." ○
c) "Wir haben eher mit einem anderen Zeugnis gerechnet" ○

56. Was glaubst Du, was Deine Eltern von Dir erwarten?

a) daß ich die Mittlere Reife mache (nach Klasse 10) ○
b) daß ich Abitur mache und dann studiere ○
c) daß ich solange zur Schule gehen soll wie ich Lust dazu habe ○

57. Wenn Du plötzlich in einem Fach auf eine "fünf" abfallen würdest, was würden Deine Eltern nach Deiner Meinung tun?

a) sie würden abwarten, bis es wieder aufwärts ginge ○
b) sie würden sagen, wenn das so weiter geht, müssen wir jemand suchen, der Dir hilft ○
c) sie würden sofort jemand suchen, der helfen könnte ○

58. Was passiert gewöhnlich, wenn Du mit einer guten Arbeit nach Hause kommst?

a) meine Eltern zeigen sich mir gegenüber dann sehr aufmerksam, sie loben mich und meistens bekomme ich noch eine Belohnung. ○
b) Ich bekomme eine Belohnung ○
c) Sie sehen sich das an oder hören sich das an und dann ist die Sache erledigt. ○

59. Wenn Du zum Geburtstag oder zu Weihnachten oder zu sonst einem Fest von Deinen Eltern etwas geschenkt bekommst, hat das dann etwas mit der Schule zu tun, das heißt, nützt es Dir etwas für die Schule?

a) Ja, meistens
b) Ja, manchmal
c) Nein, nie

60. Was passiert gewöhnlich, wenn Du mit einer schlechten Arbeit nach Hause kommst?

a) Meine Eltern sehen sich oder hören sich das an und dann ist alles vergessen
b) Meine Eltern sagen mir, was ich jetzt nicht mehr tun darf, bis die Leistungen besser werden
c) Meine Eltern sorgen gleich dafür, daß die Lücken geschlossen werden

61. Nehmen wir an, Deine Eltern würden meistens die Hausaufgaben nachsehen.
Wie würde das wahrscheinlich vor sich gehen?

a) Sie würden die Aufgaben nur kurz überfliegen
b) Sie würden sich das Heft aufmerksam ansehen
c) Sie würden sich die Hefte sehr genau ansehen

Sicher ist bei euch zu Hause öfter die Rede von der Schule.	Ja	Nein
62. Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern, wenn sie es noch einmal zu tun hätten, Dich wieder an diesem Gymnasium anmelden würden?		
63. Glaubst Du, daß Deine Eltern einverstanden sind mit dem, worauf hier an der Schule besonders Wert gelegt wird?		
64. Hast Du den Eindruck, daß es Fächer gibt, die Deine Eltern für völlig überflüssig halten?		
65. Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern mit dem jetzigen Stundenplan unzufrieden sind? (Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer)		
66. Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern alles für sinnvoll halten, was in den einzelnen Fächern durchgenommen wird?		
67. Sind Deine Eltern der Meinung, daß in den meisten Fächern zu schnell vorgegangen wird?		
68. Halten Deine Eltern die Klassenarbeiten in der Regel für zu schwer		
69. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß in den Hauptfächern (den schriftlichen Fächern) gewöhnlich zu streng benotet wird?		

	Ja	Nein
70. Glaubst Du, daß Deine Eltern damit zufrieden sind, wie in den nichtschriftlichen Fächern Noten gegeben werden?	○	○
71. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß Du im Mündlichen gerecht beurteilt wirst?	○	○
72. Wenn Du zu Hause erzählst, wie in den einzelnen Fächern der Unterricht erteilt wird, hast Du dann meistens den Eindruck, daß Deine Eltern den Unterricht unbefriedigend oder schlecht finden?	○	○
73. Glaubst Du, daß Deine Eltern die Lehrbücher und das Unterrichtsmaterial, das zur Zeit in Deiner Klasse benutzt wird, für schlecht halten?	○	○
74. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß Du zu viel Hausaufgaben machen mußt?	○	○
75. Sind Deine Eltern damit einverstanden, was Du an Aufgaben aufbekommst?	○	○
76. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die meisten Lehrer im Stoff weiter machen, ohne sich darum zu kümmern, ob alle Schüler das verstanden haben, was vorausging?	○	○
77. Glaubst Du, daß Deine Eltern den Eindruck haben, in Deiner Klasse hätten die Lehrer ihre Lieblingsschüler, die besonders rücksichtsvoll behandelt werden?	○	○
78. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die Lehrer allgemein auf die Schüler Rücksicht nehmen, besonders, wenn sie krank waren oder aus einem anderen Grund länger gefehlt haben?	○	○
79. Halten Deine Eltern die Noten unter den Arbeiten im allgemeinen für gerecht?	○	○

Sicher sind bei manchen Dingen, die in den Fragen 52 - 79 genannt werden, Deine Eltern nicht immer einer Meinung, bzw. verhalten sie sich Dir gegenüber unterschiedlich. Du siehst vor den Nummern 52 - 79 jeweils ein solches Kästchen ☐
Mache bei den Fragen in dieses Kästchen ein Kreuz ☒ , wo Du glaubst, daß Deine Eltern unterschiedlicher Meinung sind, bzw. wo sie sich Dir gegenüber unterschiedlich verhalten.
Lies also noch einmal ab Frage 52 - 79.

Die Befragung ist hier abgeschlossen. Danke schön für Deine offene Meinung.

ELTERN GEBEN IHRE MEINUNG BEKANNT

(Umfrage bei Eltern von Schülern mehrerer Saarbrücker Gymnasien)

Ihr Sohn ist Schüler an einem Gymnasium. Nur rund ein Sechstel aller Schüler, die in die Klasse "fünf" des Gymnasiums (Sexta) eintreten, machen nach neun Jahren Abitur. Die Gründe dafür sind vielfältig.
Ihr Sohn hat den größten Teil des Weges zum Abitur noch vor sich. Wie sehen Sie persönlich am Ende des Schuljahres 1974/75 die Schule?
Die folgenden Fragen sind sowohl an Vater als auch an Mutter gerichtet. Im Zweifelsfall geht die Frage an den Elternteil, der in der Regel den Kontakt mit der Schule hält bzw. am besten über schulische Angelegenheiten informiert ist.
Sollten Sie auf Fragen stoßen, bei denen es schwer ist "Ja" oder "Nein" zu sagen, dann entscheiden Sie sich bitte für das, was Ihrer persönlichen Meinung am nächsten kommt.
Lassen Sie bitte keine Frage aus.

I.

		Ja	Nein
☐	1. Würden Sie, wenn Sie es noch einmal zu tun hätten, Ihren Sohn wieder an einem Gymnasium anmelden?	◯	◯
☐	2. Sind Sie im allgemeinen mit dem Schulbetrieb an der Schule Ihres Sohnes zufrieden?	◯	◯
☐	3. Halten Sie das, was im laufenden Schuljahr Ihrem Sohn an Fächern angeboten worden ist, für sinnvoll, d.h. für bedeutsam für den weiteren Bildungsweg?	◯	◯
☐	4. Sind Sie der Meinung, daß die Zahl der Wochenstunden den einzelnen Fächern in der Regel angemessen ist?	◯	◯
☐	5. Sind Sie im großen und ganzen einverstanden mit dem, was in der Klasse Ihres Sohnes in den einzelnen Fächern behandelt wurde (Ziele)?	◯	◯
☐	6. Haben Sie den Eindruck, daß in der Klasse Ihres Sohnes das Arbeitstempo im allgemeinen der Mehrzahl der Schüler angepaßt ist?	◯	◯
☐	7. Sind Sie der Meinung, daß die Klassenarbeiten in der Regel zu schwer sind?	◯	◯
☐	8. Haben Sie den Eindruck, daß die Klassenarbeiten in der Klasse Ihres Sohnes in der Regel zu streng beurteilt werden?	◯	◯

	Ja	Nein
9. Sind Sie in der Regel zufrieden damit, wie in den nicht-schriftlichen Fächern (Nebenfächer), wie: Biologie, Erdkunde, Geschichte ..., die Zeugnisnoten gegeben werden?	○	○
1o. Haben Sie den Eindruck, daß die Lehrer in der Klasse Ihres Sohnes durchweg gerecht sind in der Notengebung, d.h. mit dem gleichen Maß messen?	○	○
11. Sind Sie, soweit Sie darüber informiert sind, einverstanden mit der Art und Weise, wie in der Mehrzahl der Fächer der Unterricht erteilt wird?	○	○
12. Soweit Sie die Lehrbücher Ihres Sohnes kennen, glauben Sie persönlich, daß diese in der Mehrzahl für den Schüler gut geeignet sind?	○	○
13. Sind Sie der Meinung, daß mit den Hausaufgaben in der Regel das richtige Maß getroffen wird (bezügl. Zeitaufwand)?	○	○
14. Sind Sie persönlich zufrieden mit dem, <u>was</u> in der Regel an Hausaufgaben aufgegeben wird?	○	○
15. Glauben Sie, daß die Mehrzahl der Lehrer Ihres Sohnes bereit ist, auf Fragen der Schüler einzugehen, wenn diese nicht alles verstanden haben?	○	○
16. Sind Sie der Meinung, daß in Sachen "Bestrafung" von Schülern von der Mehrzahl der Lehrer Unterschiede gemacht werden?	○	○
17. Haben Sie den Eindruck, daß die meisten Lehrer sich um eine Förderung Ihres Sohnes bemühen?	○	○
18. Glauben Sie, daß die meisten Lehrer Ihres Sohnes Ihnen erklären könnten, wann sie eine Arbeit "mangelhaft" nennen?	○	○
19. Glauben Sie, daß die meisten Lehrer in der Klasse Ihres Sohnes die Fähigkeiten Ihres Sohnes richtig einschätzen?	○	○
2o. Haben Sie den Eindruck, daß die Lehrer Ihres Sohnes im großen und ganzen eine gemeinsame erzieherische Linie vertreten?	○	○
21. Haben Sie den Eindruck, daß Ihr Sohn von den meisten Lehrern genügend gefördert wird?	○	○
22. Sind Sie zufrieden damit, wie die Lehrer in der Regel Form und Vollständigkeit der Hausaufgaben kontrollieren und bewerten?	○	○

Sie sehen vor den Fragen 1 - 22 ein solches Kästchen ☐ .
Kreuzen Sie bitte dort die Fragen an, bei deren Beantwortung Sie als Eltern geteilter Meinung sind.

II.

Kreuzen Sie bitte bei den folgenden sieben Fragen immer nur eine der vorgegebenen Antworten an.

1. Wie oft haben Sie im Schuljahr 1974/75 an einer Klassenelternversammlung der Klasse Ihres Sohnes teilgenommen?

   a) Wir haben an keiner Klassenelternversammlung teilgenommen ○
   b) Wir haben an einer " ○
   c) Wir haben an zwei " ○
   d) Wir haben an drei " ○
   e) Wir haben an vier oder mehr " ○

2. Wie oft haben Sie (Vater oder Mutter oder gemeinsam) im vergangenen Schuljahr Lehrer in der Sprechstunde oder bei anderer Gelegenheit, z.B. Elternsprechtag, zur Aussprache aufgesucht? (Aussprachen anläßl. Klassenelternversammlungen bitte nicht mitzählen)

   a) Wir haben etwa 1-2 mal mit Lehrern ein Gespräch geführt ○
   b) Wir haben etwa 3-4 mal mit Lehrern ein Gespräch geführt ○
   c) Wir haben etwa 5-6 mal mit Lehrern ein Gespräch geführt ○
   d) Wir haben etwa 7-8 mal mit Lehrern ein Gespräch geführt ○
   e) Wir haben mehr als 8 mal mit Lehrern ein Gespräch geführt ○

3. Gibt es an der Schule Ihres Sohnes eine Schulzeitung bzw. Informationsschrift? Ja ○ Nein ○

4. Lesen Sie diese regelmäßig? Ja ○ Nein ○

5. Wurden Sie im vergangenen Jahr außer zu den Klassenelternversammlungen noch zu anderen "Eltern-Veranstaltungen" in Ihre Schule eingeladen, z.B. zu einem Vortrag, zu einem Elternseminar, zu einem Arbeitskreis? Ja ○ Nein ○

6. Wenn Sie mit "Nein" geantwortet haben, gehen Sie bitte zur Frage 7 über.

   Wenn Sie mit "Ja" geantwortet haben, beantworten Sie bitte folgende Frage:

   Wie oft haben Sie insgesamt (Vater oder Mutter oder gemeinsam) an solchen Veranstaltungen teilgenommen?

   a) einmal ○
   b) zweimal ○
   c) dreimal ○
   d) viermal ○
   e) öfter ○

7. Haben Sie im vergangenen Jahr in anderer Form mit Lehrern Kontakt aufgenommen, wenn Ja, wie oft (telefonisch, Treffen außerhalb der Schule ...)? ....mal

III.

Sie haben sicher Ihre Erfahrungen mit der Schule gemacht. Kreuzen Sie im Folgenden an, was jeweils Ihre persönliche Meinung ist.

1. Halten Sie den Besuch eines Lehrers in der Sprechstunde grundsätzlich für sinnvoll? Ja ○ Nein ○

Wenn Sie mit "Ja" geantwortet haben, dann kreuzen Sie bitte in den folgenden Punkten 1.1 - 1.4 entweder a) oder b) an.

1.1 Ich halte es für sinnvoll, den Lehrer in der Sprechstunde zu besuchen,

a) weil der Lehrer nur hier genau sagen kann, was in seinem Fach verlangt wird ○

b) weil ich mich hier erkundigen kann, welche Anforderungen der Lehrer in seinem Fach stellt ○

1.2 Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe,

a) dann will ich hören, wie mein Sohn im Verhältnis zur Klasse steht ○

b) dann will ich dem Lehrer vor allem sagen, wie mein Sohn auf seine Person bzw. auf seinen Unterricht reagiert ○

1.3 Wenn ich zur Sprechstunde eines Lehrers gehe,

a) dann kommt das in erster Linie dem Lehrer zugute, weil er erfahren kann, welche besonderen Neigungen und Fähigkeiten mein Sohn hat. ○

b) dann kommt das in erster Linie mir zugute, weil ich hier erfahre, was zuhause getan werden muß, damit mein Sohn sein Ziel erreicht. ○

1.4 Ich ginge sicher öfter zu Lehrern in die Sprechstunde,

a) wenn dazu ein konkreter Anlaß gegeben wäre, ○

b) wenn diese mich öfter darum bitten würden, in die Sprechstunde zu kommen. ○

2. Halten Sie Klassenelternversammlungen, wie sie an Ihrer Schule veranstaltet werden, grundsätzlich für sinnvoll? Ja ○ Nein ○

Wenn Sie mit "Ja" geantwortet haben, dann kreuzen Sie bitte wieder jeweils den Grund an, der Ihnen persönlich am wichtigsten erscheint.

2.1 Ich halte die Klassenelternversammlungen für sinnvoll,

a) weil Lehrern einmal Gelegenheit gegeben werden muß, sich über das Verhalten der Klasse zu äußern ○

b) weil Eltern einmal Gelegenheit haben müssen, an den Lehrer Fragen zu stellen ○

2.2 Ich halte Klassenelternversammlungen für sinnvoll,

a) weil man dort persönliche "Kritik" (zustimmend oder ablehnend) am Unterricht anbringen kann, ○

b) weil hier der Lehrer den Eltern ganz genau sagen kann, was er in seinem Unterricht verlangt. ○

2.3 Ich halte Klassenelternversammlungen deshalb in erster Linie für sinnvoll,

a) weil der Lehrer hier berichten kann, was in der letzten Zeit durchgenommen wurde, ○

b) weil man hier einige Vorschläge anbringen kann, die dem Unterricht zugute kommen. ○

2.4 Ich halte Elternversammlungen für sinnvoll,

a) weil Eltern hier erfahren können, wie sie besser mit ihrem Sohn zuhause umgehen können, ○

b) weil Lehrer hier erfahren können, wie sie sich besser auf die Schüler einstellen können. ○

3. Glauben Sie, daß Vorträge für Eltern oder Elternseminare an der Schule grundsätzlich sinnvoll sind? Ja ○ Nein ○

Wenn Sie mit "Ja" geantwortet haben, verfahren Sie bitte wie oben.

3.1 Ich halte Elternseminare in erster Linie für sinnvoll,

a) weil man dort Gelegenheit hat, eigene Fragen und Probleme zur Sprache zu bringen, ○

b) weil dort gewöhnlich über ein aktuelles Thema referiert wird. ○

3.2 Ich halte Elternseminare in erster Linie für sinnvoll,

a) weil ich dort erfahren kann, wie man in bestimmten Situationen der familiären Erziehung reagieren muß, ○

b) weil ich hier erfahren kann, wie andere Eltern über bestimmte Erziehungsprobleme denken. ○

3.3 Ich halte Elternseminare in erster Linie für sinnvoll,

a) weil man hier erfährt, wie man am besten die eigenen Erziehungsmaßnahmen an die der Schule angleicht, ○

b) weil man hier Anregungen erhält, über das eigene Erziehungsverhalten nachzudenken. ○

		Ja	Nein
4.	Halten Sie eine Schulzeitung bzw. eine Informationsschrift der Schule grundsätzlich für sinnvoll?	○	○
	Wenn Sie mit "Ja" geantwortet haben, verfahren Sie bitte wie vorher		
4.1	Ich halte eine Informationsschrift an einer Schule für sinnvoll,		
	a) weil in einer sochen Eltern wie Lehrer in schulischen Angelegenheiten zu Wort kommen können,	○	
	b) weil die Schulleitung dadurch Gelegenheit hat, alle Eltern genau zu informieren.	○	
4.2	Ich halte eine Schulzeitung für sinnvoll,		
	a) weil darin Hinweise gegeben werden können, wie Eltern und Schüler sich verhalten sollen, wenn der Schüler das Ziel der Klassenstufe erreichen soll,	○	
	b) weil sie dazu beiträgt, daß Lehrer und Eltern mehr miteinander ins Gespräch kommen.	○	

IV.

Bei den folgenden Fragen antworten Sie bitte wieder mit		Ja od.	Nein
1.	Wissen Sie, wann der Klassenlehrer der Klasse Ihres Sohnes Sprechstunde hat?	○	○
2.	Wissen Sie, worüber bei der letzten Klassenelternversammlung gesprochen wurde?	○	○
3.	Wissen Sie, mit welchen Lehrern man bei der letzten Klassenelternversammlung sprechen konnte?	○	○
4.	Wissen Sie, wieviel Arbeiten in den einzelnen schriftlichen Fächern (früher Hauptfächer) im letzten halben Jahr geschrieben wurden?	○	○
5.	Wissen Sie ziemlich genau, wie in der Klasse Ihres Sohnes der Sprachunterricht erteilt wird?	○	○
6.	Wissen Sie, welche Bücher z.Z. in den einzelnen Fächern benutzt werden? (Sie brauchen nicht unbedingt den Titel zu kennen)	○	○
7.	Wissen Sie ziemlich genau, wie in den nicht-schriftlichen Fächern (wie Geschichte, Religion, Erdkunde, Biologie ...) die Zeugnisnoten zustandekommen?	○	○
8.	Wissen Sie, wie in der Klasse Ihres Sohnes in den meisten Fällen verfahren wird, wenn jemand seine Hausaufgaben oder sein Arbeitsmaterial vergessen hat?	○	○

Ja Nein

9. Wissen Sie, wie in der Regel in den nicht-schriftlichen Fächern (früher Nebenfächer) die Leistungsüberprüfung vorgenommen wird? ○ ○

10. Wissen Sie, wann in der Regel eine Leistung bei einer schriftlichen Leistungsüberprüfung nicht mehr mit "ausreichend", (d.h. mit "mangelhaft" oder "ungenügend") beurteilt wird? ○ ○

11. Wissen Sie, was in den folgenden Fächern im letzten Halbjahr durchgenommen werden sollte?

in Religion	○	○
in Biologie	○	○
in Erdkunde	○	○
in Musik	○	○
in Geschichte	○	○

12. Wissen Sie, welche Themen im letzten Jahr in der Elternvertretung (Elternbeirat) der Schule behandelt wurden? ○ ○

13. Wissen Sie, welche Lehrer bzw. Lehrerinnen zur Zeit in der Klasse Ihres Sohnes unterrichten? ○ ○

14. Wissen Sie, welches Ziel speziell an Ihrer Schule Klassenelternversammlungen haben sollen? ○ ○

15. Wissen Sie, ob es an Ihrer Schule besondere Erziehungsziele gibt? ○ ○

16. Wieviel Lehrer, die zur Zeit in der Klasse Ihres Sohnes unterrichten, kennen Sie persönlich auf Grund einer oder mehrerer Begegnungen? ○ ○

einen	○
zwei	○
drei	○
vier	○
fünf	○
mehr als fünf	○

sich gegenseitig das zu sagen, was man empfindet?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

14. Wie beurteilen Sie die finanziellen und personellen Möglichkeiten von Gymnasien, Unterrichtsversuche durchzuführen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

15. Wie beurteilen Sie auf seiten des Lehrers(im Durchschnitt) das Maß an verfügbarer Zeit, sich für zusätzliche pädagogische Aktivitäten am Gymnasium zur Verfügung zu stellen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

16. Wie beurteilen Sie auf seiten der Eltern (im Durchschnitt) das Maß an verfügbarer Zeit, mehr als bisher Kontakte mit der Schule wahrzunehmen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

17. Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten des Gymnasiums,Lehrer auf besondere pädagogische Aktivitäten durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen vorzubereiten?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

18. Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten des Gymnasiums überhaupt,für ein besonderes Engagement von Lehrern Anreize zu bieten (finanzieller oder anderer Art)?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

1. Im Rahmen unseres Bildungssystems soll das Gymnasium eine bestimmte Aufgabe erfüllen.Diese Aufgabe kann für die unmittelbar Betroffenen, die Lehrer, mehr oder weniger klar und eindeutig sein.
Wie beurteilen Sie die Klarheit und Eindeutigkeit der Ziele des Gymnasiums bei den betroffenen Lehrern?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

2. Welche Aufgabe die heutige Gesellschaft dem Gymnasium beimißt, darüber können unterschiedliche Auffassungen bestehen.
Wie beurteilen Sie den Grad an Übereinstimmung ? ("1" würde bedeuten: sehr hohe Übereinstimmung)

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

3. Wenn Sie einmal Lehrer- und Elternauffassungen zur Funktion des Gymnasiums in unserer Gesellschaft zusammen nehmen, wie würden Sie dann den Grad an Übereinstimmung beurteilen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

4. Betriebe,gesellschaftliche Einrichtungen,Schularten u.s.w. können in ihrer Zielsetzung mehr oder weniger stark festgelegt sein.Die Grunde dafür sind unterschiedlicher Art.
Wie beurteilen Sie die Beweglichkeit des Gymnasiums in der Übernahme neuer bzw. abgewandelter Zielvorstellungen für die padagogische Alltagspraxis?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

5. Wo immer sich in einem Betrieb, System u.s.w. Erfolge zeigen, sind sie das Ergebnis gemeinsamer Bemühungen. Nun können aber - aus welchen Gründen auch immer- Pflichten bzw. Lasten ungleich verteilt sein.
Wie beurteilen Sie die Ausgewogenheit der Belastung durch die Schule bei den Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

6. Manches Unbehagen bei Lehrern an Gymnasien rührt daher, daß sie nicht genau wissen, welche Erwartungen von den verschiedenen Seiten an sie bestehen:Offen bleibt oft die Frage, worauf besonders Wert zu legen ist, bzw. was als nebensächlich und zweitrangig anzusehen ist.
Wie beurteilen Sie die Klarheit, mit der Lehrer am Gymnasium ihre Aufgabe sehen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

7. Wenn Sie sich das Kollegium eines Gymnasiums vorstellen und die Beziehungen zwischen den Kollegen, dann sind zwei Extreme denkbar: Einmal ein völliges Nebeneinanderher bzw. Aneinandervorbei, zum anderen ein Kollegium mit intensivem inneren Zusammenhalt.
Wie beurteilen Sie, aus Kenntnis des Gymnasiums, im Durchschnitt die persönliche Beziehung, wie sie zwischen Kollegen an Gymnasien besteht?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

8. Eine ähnliche Frage ist auch sinnvoll inbezug auf die Elternschaft am Gymnasium.Sind die Eltern in der Lage, ihre gemeinsamen Probleme bezüglich der Schule zu sehen, auszusprechen und an einer Lösung mitzuwirken?
Wie beurteilen Sie den Grad an Bekanntheit und Vertrautheit zwischen den Eltern an Gymnasien?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

9. Eine alte Erfahrung: Man tut Dinge am liebsten so, wie man es gewohnt ist. Wie Sie wissen, wurden Reformbestrebungen im Schulwesen in den letzten Jahren von den "Schulpraktikern" zum Teil angenommen, zum Teil abgelehnt. Die Erfahrungen mit "Reformen" waren zum Teil enttäuschend, zum Teil befriedigend.
Wie beurteilen Sie derzeit die Offenheit von Lehrern an Gymnasien, wissenschaftliche Erkenntnisse in schulische Entscheidungen und Aktivitäten einzubeziehen ?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

10. Wie beurteilen Sie diese Offenheit bei Eltern von Gymnasiasten, soweit Sie diese kennen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

11. Wie beurteilen Sie die Bereitschaft bei Kollegen, Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtspraxis aus dem Kreis der Beteiligten (Eltern wie Lehrern) zu akzeptieren, bzw. sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

12. Eine wichtige Frage ist sicher auch,ob Lehrer an einem System in allen schulischen Belangen offen miteinander reden können, d.h. bereit sind zu sagen, was sie denken und empfinden.
Wie beurteilen Sie, aus Ihrer Kenntnis von Gymnasien, die diesbezügliche Offenheit von Lehrern an Gymnasien ?

0----0----0----0----0
1 2 3 4 5

DOKUM.28

U N T E R R I C H T S V E R S U C H STUFE 7 - SCHULJAHR 76/77

Beurteilung der Bedingungen und Effekte des Unterrichtsversuches durch die beteiligten Kolleginnen und Kollegen.

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Entsprechend der Übereinkunft in der Stufenkonferenz vom 1.12.76 wird zum Ende des Schuljahres eine qualitative Auswertung des Unterrichtsversuchs vorgenommen.

Die Fragebogenelemente wurden von beteiligten Kolleginnen und Kollegen zusammengetragen und beziehen sich sowohl auf Bedingungen als auch auf Effekte des Unterrichtsversuchs:

I Stichhaltigkeit der Hypothesen
II mögliche und tatsächliche Effekte
III Lehrer und Eltern an einem Tisch
IV Systematische Diagnose von Einflußgrößen
V zusätzliche "Vergütung"
VI persönliche Wünsche an die Unterrichtsplanung 77/78

Der Fragebogen soll den Mitgliedern der Stufenkonferenz 7 die Möglichkeit geben, sich ohne zu großen Zeitaufwand zu allen bedeutsamen Aspekten zu äußern.
Es geht um eine realistische Bestandsaufnahme und damit um eine Entscheidungshilfe für die weitere Planung und Durchführung von unterrichtlichen Maßnahmen, die der "Mittelstufen- Problematik" begegnen.

Es interessiert nicht, wer was wie beantwortet hat, sondern nur ein realistisches Sammelergebnis, das aber nur über die ehrliche Stellungsnahme aller Beteiligten zustande kommen kann.

Dadie Ergebnisse des Unterrichtsversuches bereits in der Planung für das kommende Schuljahr berücksichtigt werden sollen (z.B. hinsichtlich Unterrichtsverteilung, Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme des UV, evtl. mit Veränderungen, Planung der Elternarbeit u.s.w.) muß die Auswertung bereits vor Beginn der großen Ferien erfolgt sein.

Darum die Bitte: Füllen Sie den Fragebogen aus und geben Sie ihn bitte bis zum 6.Juli (Mittwoch) im Sekretariat oder beim Schulleiter ab.
Das Ergebnis wird, wie bei der Zwischenbilanz Anfang Februar 77, übersichtlich zusammengestellt, den Beteiligten ausgehändigt und spätestens am Beginn des neuen Schuljahres in einem geeigneten Rahmen erörtert.

Für Ihre Mitarbeit im Unterrichtsversuch
zunächst Dank und Anerkennung!

III Lehrer und Eltern an einem Tisch: Beurteilung der Zusammenarbeit.

1. Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre der letzten Teilstufenkonferenzen beurteilen? Kreuzen Sie bitte an.
   a) eher bedrückend 0
   b) eher kühl, distanziert 0
   c) eher zwanglos offen 0

2. Wie würden Sie für die letzten Sitzungen den Gang der Diskussion charakterisieren?
   a) überwiegend sachlich 0
   b) überwiegend ausweichend 0
   c) überweigend unsachlich 0

3. Hatten Sie den Eindruck, daß Sie Ihre Meinung offen sagen konnten?
   a) Nein 0
   b) Ja, mit Einschränkung 0
   c) Ja, grundsätzlich immer 0

4. Wie fanden Sie die Verständigung in den Teilstufenkonferenzen?
   a) Es wußten immer alle, worum es ging 0
   b) Es wußten nicht immer alle, worum es ging 0
   c) Es wußten die wenigsten, worum es ging 0

5. Hatten Sie den Eindruck, daß Einwände und abweichende Vorstellungen hinreichend gehört wurden?
   a) Nein, sie wurden meist übergangen 0
   b) Ja, sie wurden gelegentlich beachtet 0
   c) Ja, sie wurden immer beachtet 0

6. Wie haben Sie in der Regel die Erfahrungen der Stufen- und Teilstufenkonferenzen persönlich empfunden?
   a) In der Regel vorteilhaft 0
   b) nur manchmal vorteilhaft 0
   c) ich konnte persönlich nichts damit anfangen 0

7. Fanden Sie das, was im Laufe des Unterrichtsversuchs schriftlich oder mündlich an Information gegeben wurde, ausreichend?
   a) Ja, durchaus 0
   b) Ja, mit Einschränkung 0
   c) Nein, unzureichend 0

V "V e r g ü t u n g"

Fächerübergreifende Unterrichtsplanung, mit oder ohne Beteiligung von Eltern, setzt auf Seiten des Lehrers ein mehr an Zeitaufwand voraus.

Kreuzen Sie bitte im Folgenden alle Äußerungen an , denen Sie im wesentlichen zustimmen würden.

1. Ich betrachte diesen Zeitaufwand als eine zusätzliche Leistung, für die ein gesondertes Honorar gezahlt werden sollte. O
2. Ich betrachte den Zeitaufwand als zusätzliche Leistung, die durch Unterrichtsausfall in der betreffenden Stufe ausgeglichen werden könnte. O
3. Ich halte es für notwendig, die zusätzlich aufgewendete Zeit durch Deputatstunden auszugleichen.(Das würde bedeuten, daß Deputatstunden abweichend von der Regelung an anderen Schulen verteilt würden.) O
4. Ich sehe in dem Zeitaufwand für die kooperierende Unterrichtsplanung keine zusätzliche Belastung, da in der privaten Unterrichtsvorbereitung entsprechende Zeit eingespart wird. O
5. Ich sehe den zusätzlichen Zeitaufwand im wesentlichen dadurch ausgeglichen, daß der verstärkte Einsatz in Parallelklassen Erleichterungen in der Vorbereitung mit sich bringt (bzgl. Unterrichtsvorbereitung, Medienbeschaffung, parallele Leistungsüberprüfung....) O
6. Ich sehe eine gewisse Entschädigung für die zusätzlich aufgewendete Zeit darin, durch das Gespräch mit Lehrern und Eltern mehr über die Klasse zu wissen, was die Unterrichtsführung erleichtert. O
7. Ich sehe eine gewisse Entschädigung für die zusätzlich aufgewendete Zeit in der verbesserten Ausgangssituation für das Gespräch mit Eltern, wenn Probleme auftauchen.(Bekanntheit, Vertrautheit !) O
8. Ich sehe einen gewissen Ausgleich für den zusätzlichen Zeitaufwand darin, Einblick zu erhalten in Ziele und Inhalte "benachbarter Fächer". O
9. Ich halte es in jedem Fall für notwendig, daß im Etat der Schule Mittel für Unterrichtsversuche oder entsprechende Aktivitäten bereit gestellt werden. O

Noch einmal die Bitte: Beantworten Sie alle Fragen offen und ehrlich, damit aus dem Sammelergebnis, und nur dieses interessiert, angemessene Schlüsse gezogen werden können für die weitere Planung und Durchführung von unterrichtlichen Maßnahmen.

VI Persönliche Wünsche an die Unterrichtsplanung für das Schuljahr 77/78

(Notieren Sie diese bitte auch auf den bisher üblichen "Wunschzettel", wie er vor Beginn der Ferien ausgefüllt wird.)

1. Sollen Ihrer Meinung nach im kommenden Schuljahr Bemühungen im Sinne des Unterrichtsversuchs in Stufe 7 im Schuljahr 76/77 fortgesetzt werden? Kreuzen Sie bitte entsprechend an.

a) Nein, O

b) Ja, der Unterrichtsversuch sollte mit erwünschten Veränderungen im kommenden Schuljahr in Stufe 8 fortgesetzt werden. O

c) Ja, der Unterrichtsversuch sollte erneut in Stufe 7 angesetzt werden, wobei positive Erfahrungen v.a. aus dem Bereich der formalen und inhaltlichen Kooperation (inclusive Verwendung bereits erprobter Medien und zusätzlicher Maßnahmen) genutzt werden könnten. O

d) Ja, es sollte sowohl das unter b) als auch das unter c) Gesagte in die Wege geleitet werden. O

2. Tragen Sie bitte ein, welche Fächer Sie im kommenden Schuljahr in welchen Klassen unterrichten wollen. Es betrifft hier nur die Stufen 7 und 8. Ober die Fragen der möglichen Kooperation mit anderen Fächern und die Art der Elternbeteiligung und die Häufigkeit der Planungsrunden müßten am Anfang des neuen Schuljahres von den Beteiligten entsprechende Vereinbarungen getroffen werden.
Tragen Sie bitte auch die voraussichtliche Gesamtstundenzahl in den einzelnen Klassen ein.

Im Schuljahr 77/78 möchte ich unterrichten:

in Klasse 7a das Fach/die Fächer.....=....Stdn.
in Klasse 7b " .....= ... "
in Klasse 7c " .....= ... "
in Klasse 8a " .....= ...."
in Klasse 8b " .....= ...."
in Klasse 8c " .....= ...."

Fachlehrer:..... Fächer:.....

.....

V I E L E N D A N K

I N S T I T U T F Ü R E R Z I E H U N G S W I S S E N S C H A F T
AN DER UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

==========

E L T E R N B E F R A G U N G

Juli 1977

E R W A R T U N G E N

DER ELTERN VON SCHÜLERN
DER MITTELSTUFE DES GYMNASIUMS
AN DIE BEZIEHUNGEN ZWISCHEN
SCHULE UND ELTERNHAUS

Es gibt vielfältige Formen und Anläße für Begegnungen und Gespräche zwischen Lehrern und Eltern.

In diesem Fragebogen geht es um die Bewertung und Häufigkeit solcher Kontakte.

Wir möchten Sie darum bitten, durch Vergabe von Punkten zum Ausdruck zu bringen, worin Sie persönlich in erster Linie Sinn und Bedeutung der verschiedenen Lehrer -Eltern -Kontakte sehen.

Zu jedem "Kontakt -Beispiel" sind zwei Möglichkeiten a) und b) vorgegeben. Prüfen Sie, welche Bedeutung Ihrer persönlichen Meinung am nächsten kommt und geben Sie ihr die höhere Punktzahl.

Es können 0 bis 5 Punkte vergeben werden (nur ganze Zahlen!). Wichtig ist nur, daß die Punkte aus a) und b) zusammengezählt immer genau 5 Punkte ergeben.

Hier zwei Beispiele: (aus anderen Bereichen)

1. Beispiel: Ich sehe den Sinn von Wahlversammlungen darin,
   a) daß die Bürger dem jeweiligen Redner Fragen stellen können [3]
   b) daß der Redner ausführlich informiert über sein Wahlprogramm. [2]
   = 5

2. Beispiel: Zeitungen sind dazu da,
   a) Schlagzeilen zu machen [0]
   b) den Bürger zu informieren. [5]
   = 5

Verfahren Sie bitte entsprechend bei den folgenden Beispielen. Schreiben Sie bei jeder Frage die beiden Punktzahlen gut leserlich in die vorgedruckten Kästchen.

1. Eltern sollen nur dann zum Lehrer in die Sprechstunde gehen,
   a) wenn sie vom Lehrer dazu eingeladen werden
   b) wenn sie persönlich Fragen an den Lehrer haben.

2. Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe,
   a) dann will ich erfahren, wie die Leistungen meines Kindes im Verhältnis zum Klassendurchschnitt sind
   b) dann will ich dem Lehrer sagen, wie mein Kind auf ihn und seinen Unterricht reagiert.

3. Wenn ich zu einem Lehrer in die Sprechstunde gehe,dann deshalb,
   a) weil Eltern hier die Möglichkeit haben, mit dem Lehrer über die Anforderungen in seinem Fach zu sprechen
   b) weil der Lehrer hier genau sagen kann, was in seinem Fach verlangt wird.

4. Der Besuch der Eltern in der Sprechstunde hat den Vorteil,
   a) daß der Lehrer etwas erfährt über besondere Neigungen, Fähigkeiten und über die Familie des Schülers
   b) daß die Eltern Anleitungen erhalten, was zu Hause getan werden muß, damit das Kind das Ziel erreicht.

5. Wenn Eltern aus irgendeinem Grund mit einem Lehrer oder mit seinem Unterricht nicht zufrieden sind,
   a) dann sollen sie sich zuerst an den gewählten Elternvertreter wenden
   b) dann sollen sie selbst mit dem Lehrer sprechen.

6. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn,
   a) daß Lehrer hier ausführlich sagen können, was in ihrem Unterricht verlangt wird
   b) daß Eltern hier die Möglichkeit haben, mit den Lehrern über den Unterricht zu sprechen.

7. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn,
   a) Eltern einmal Gelegenheit zu geben, mit den Lehrern aktuelle Probleme der Klasse zu erörtern
   b) Lehrern einmal Gelegenheit zu geben, sich über das Verhalten der Klasse zu äußern.

8. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn,
   a) daß der Lehrer hier erfahren kann, wie sein Unterricht in der letzten Zeit "ankam" (erfolgreich - weniger erfolgreich),
   b) daß der Lehrer hier über den Unterricht der letzten Zeit berichten kann.

9. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn,
   a) daß der Lehrer den Eltern Ratschläge geben kann, wie die Schüler ihre Freizeit verbringen sollen ☐
   b) daß Lehrer von den Eltern erfahren, wie die Schüler ihre Freizeit verbringen. ☐

10. Klassenelternversammlungen haben unter anderem den Sinn,
   a) daß Eltern Fragen stellen können zu dem jeweiligen Fach,dem eingeführten (benutzten) Lehrbuch und zur Unterrichtsmethode ☐
   b) daß Eltern in Bezug auf ihr Kind Einblick erhalten in das Leistungsgefälle der Klasse (gut- mittel- schwach). ☐

An jeder Schule gibt es eine Elternvertretung, die sich aus den Elternvertretern der einzelnen Klassen zusammensetzt. ☐
Welchen Sinn messen Sie diesen Elternvertretungen bei? Verfahren Sie bitte wie bei den vorausgegangenen Fragen. ☐

11. Aufgabe des Elternvertreters ist es unter anderem,
   a) die Eltern miteinander bekannt zu machen ☐
   b) in Klassenelternversammlungen den Eltern die Lehrer vorzustellen. ☐

12. Elternvertreter haben unter anderem die Aufgabe,
   a) die Interessen der Erziehungsberechtigten in der Schule zu vertreten ☐
   b) die Elternschaft über die Erziehungsziele der Schule zu informieren. ☐

13. Elternvertretungen haben unter anderem die Aufgabe,
   a) die Schule beratend zu unterstützen bei Baumaßnahmen und Instandsetzungsarbeiten ☐
   b) im Einvernehmen mit der Schule Schulfeste und andere außerschulische Maßnahmen anzuregen,zu planen und mit vorzubereiten. ☐

14. Elternvertreter haben unter anderem die Aufgabe,
   a) die Schulleitung bei der Durchsetzung von Wünschen gegenüber dem Schulträger zu unterstützen ☐
   b) einzelne Eltern gegenüber der Schule zu unterstützen. ☐

15. Aufgabe des Elternvertreters ist es unter anderem,
   a) die Eltern für den Unterrichtsstoff der jeweiligen Klasse zu interessieren und Wünsche der Eltern weiter zu geben ☐
   b) für die Weitergabe von Information an die Eltern Sorge zu tragen. ☐

Im Folgenden geht es um die Häufigkeit der Kontakte im Schuljahr 76/77 (bezieht sich nur auf die Klasse des Kindes, das in die Befragung einbezogen ist).

16. An wieviel Klassenelternversammlungen haben Sie im Schuljahr 76/77 teilgenommen? Kreuzen Sie bitte entsprechend an.

a) teilgenommen an keiner Klassenelternversammlung ○
b) teilgenommen an einer Klassenelternversammlung ○
c) teilgenommen an zwei Klassenelternversammlungen ○
d) teilgenommen an drei Klassenelternversammlungen ○
e) teilgenommen an vier Klassenelternversammlungen ○

17. Wie oft haben Sie im Laufe des Schuljahres 76/77 Lehrer in der Sprechstunde besucht, bzw. zu einem anderen Zeitpunkt? Einzutragen ist die Summe aller Begegnungen mit Lehrern der Klasse.

a) kein mal ○
b) einmal oder zweimal ○
c) dreimal oder viermal ○
d) fünfmal oder sechsmal ○
e) siebenmal oder achtmal ○
f) mehr als achtmal ○

18. Wie oft haben Sie Kontakt mit Eltern von Klassenkameraden Ihres Kindes?

a) nie ○
b) selten ○
c) öfters ○
d) oft ○
e) sehr oft ○

Die folgende Frage wurde auf Anregung eines Elternvertreters noch zusätzlich in den Fragebogen aufgenommen.

Sie kennen als Eltern in etwa die Leistungsfähigkeit (Begabung) und den tatsächlichen Leistungsstand Ihres Kindes (letzterer im Verhältnis zum Klassendurchschnitt)

Was trifft Ihrer Meinung nach zu? Kreuzen Sie bitte an.

a) die Leistungen entsprechen der Leistungsfähigkeit ○
b) die Leistungen sind eher niedriger als erwartet ○
c) die Leistungen sind eher höher als erwartet. ○

Kreuzen Sie bitte noch an, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

a) der Vater ○
b) die Mutter ○
c) Vater und Mutter gemeinsam ○

VIELEN DANK FOR IHRE MOHE

Im Folgenden geht es um die Häufigkeit der Kontakte im Schuljahr 76/77 (bezieht sich nur auf Klasse 7).

16. An wieviel Klassenelternversammlungen haben Sie im Schuljahr 76/77 teilgenommen? Kreuzen Sie bitte an.

a) teilgenommen an keiner Klassenelternversammlung ○
b) teilgenommen an einer Klassenelternversammlung ○
c) teilgenommen an zwei Klassenelternversammlungen ○
d) teilgenommen an drei Klassenelternversammlungen ○
e) teilgenommen an vier Klassenelternversammlungen ○

17 Wie oft haben Sie im Laufe des Schuljahres 76/77 Lehrer in der Sprechstunde oder zu einem anderen vereinbarten Zeitpunkt besucht? Einzutragen ist die Summe aller Begegnungen mit Lehrern der Klasse.

a) kein mal ○
b) einmal oder zweimal ○
c) dreimal oder viermal ○
d) fünfmal oder sechsmal ○
e) siebenmal oder achtmal ○
f) neunmal oder zehnmal ○
g) mehr als zehnmal ○

18. Wie oft haben Sie Kontakt mit Eltern von Klassenkameraden Ihres Kindes?

a) nie ○
b) selten ○
c) öfters ○
d) oft ○
e) sehr oft ○

Sie kennen als Eltern in etwa die Leistungsfähigkeit (Begabung) und den tatsächlichen Leistungsstand Ihres Kindes (letzterer im Verhältnis zum Klassendurchschnitt)
Was trifft Ihrer Meinung nach zu? Kreuzen Sie bitte an.

a) die Leistungen entsprechen der Leistungsfähigkeit ○
b) die Leistungen sind eher niedriger als erwartet ○
c) die Leistungen sind eher höher als erwartet. ○

Im Schuljahr 76/77 wurde in der Stufe 7 zum ersten mal der Versuch gemacht, Eltern an der Unterrichtsplanung zu beteiligen.
Die Unterrichtsplanung erfolgte in sogenannten Teilstufenkonferenzen, in denen Fachlehrer mit Elternvertretern zusammenarbeiteten.

Verfahren Sie bei den folgenden Fragen genau so wie bei den Fragen 1 -15, d.h. vergeben Sie für die beiden vorgegebenen Antworten einer Frage insgesamt 5 Punkte.

19. Ich sehe den Sinn dieser Planungskonferenzen unter Beteiligung von Eltern darin,
a) daß die Lehrer die Elternvertreter über das Unterrichtsvorhaben informieren können ☐
b) daß - vorausgesetzt, es kann in den einzelnen Fächern unter mehreren möglichen "Stoffen" ausgewählt werden - die Eltern Anregungen geben können, welche Stoffe wohl auf das größere Interesse beim Schüler stoßen. ☐

2o. Wenn die Beteiligung von Elternvertretern an der Unterrichtsplanung sinnvoll ist, dann deshalb,
a) weil die Eltern etwas darüber erfahren, wie der Unterricht in den kommenden Wochen ablaufen wird ☐
b) weil die Elternvertreter sagen können, ob die Art des Unterrichtes bei den Kindern erfolgreich ist. ☐

21. Wenn die Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung sinnvoll ist, dann deshalb,
a) weil der Lehrer wenigstens einigen Eltern das Unterrichtsmaterial (z.B neue Bücher, Karten...)vorstellen und erläutern kann ☐
b) weil die Eltern erfahren können (wenn sie danach fragen), warum der Lehrer dieses Unterrichtsmaterial ausgewählt und angeschafft hat (bzw. anschaffen will). ☐

22. Wenn die Beteiligung von Eltern an der Unterrichtsplanung sinnvoll ist, dann deshalb,
a)weil die Lehrer von den Eltern erfahren können, wieviel Zeit die Schüler in dem jeweiligen Fach für die Hausaufgaben aufwenden müssen ☐
b)weil die Lehrer den Elternvertretern sagen können, wie sie am besten die Hausaufgaben der Schüler kontrollieren können. ☐

Es folgen einige Fragen, aus deren Beantwortung für das kommende Jahr unmittelbare Folgen gezogen werden sollen.

Der Unterrichtsversuch in Stufe 7 hatte u.a. das Ziel, daß Unterrichtsangebot so zu gestalten, daß es in gleicher Weise von Eltern und Lehrern, folglich auch von den Schülern als sinnvoll erlebt wird.

23. Halten Sie es persönlich für lohnend, die verschiedenen Aktivitäten des Unterrichtsversuchs in Stufe 8 fortzusetzen? Ja ◯ Nein ◯

24. Wären Sie eventuell bereit, im kommenden Jahr in einer Planungsrunde = Teilstufenkonferenz mitzuwirken (etwa 3 - 6 Sitzungen im Jahr)? Ja ◯ Nein ◯ noch unentschieden

25. Aus bekannten Gründen sind Leistungsschwankungen im Laufe des Schuljahres beim einzelnen Schüler wie bei der gesamten Klasse keine Seltenheit. Nicht ausreichende Leistungen in zwei Fächern über wenige Monate führen aber zwangsläufig zur Nichtversetzung, d.h.zur Wiederholung eines ganzen Jahres und damit zu erheblichen Problemen für die betreffenden Schüler, für Lehrer wie Eltern.

Welche der folgenden Maßnahmen bzw. Vorschläge halten Sie für
wenig wirksam = 1
wirksam = 2
sehr wirksam = 3 um entstandene Lücken möglichst schnell zu schließen?
Kreuzen Sie bitte jeweils Position 1, 2 oder 3 an.

a) Eltern kontrollieren beim Auftreten der ersten "fünf" für eine gewisse Zeit regelmäßig die Hausaufgaben (bzw. beauftragen jemand damit),aber ohne direkte Nachhilfe. ◯ ◯ ◯ 1 2 3

b) Eltern sorgen direkt für Nachhilfeunterricht ◯ ◯ ◯ 1 2 3

c) Eltern belohnen die Anstrengungsbereitschaft des Schülers. ◯ ◯ ◯ 1 2 3

d) Der jeweilige Fachlehrer gibt dem betreffenden Schüler gezielte Ratschläge und überwacht deren Befolgung. ◯ ◯ ◯ 1 2 3

e) Der Klassenlehrer kontrolliert regelmäßig den Leistungsstand besonders der leistungsschwächeren Schüler und berät entsprechend Schüler und Eltern. ◯ ◯ ◯ 1 2 3

f) Der Fachlehrer veranlaßt zur gegebenen Zeit über den Klassenlehrer die Einrichtung eines Förderkurses, dessen Dauer in Absprache mit den Eltern festgesetzt wird. ◯ ◯ ◯ 1 2 3

26. Die Buch -Geschenkliste, die Anfang Dezember 76 anallе Eltern ausgeben wurde, fand allgemein große Beachtung.
Für welche Fächer des kommenden Schuljahres wünschen Sie Buch-Vorschläge, die den Unterrichtsstoff vertiefen oder darauf vorbereiten? Kreuzen Sie bitte an.

a) Religion ○
b) Deutsch ○
c) Latein ○
d) Französisch ○
e) Geschichte ○
f) Erdkunde ○
g) Mathematik ○
h) Biologie ○
i) Musik ○
j) Kunsterziehung ○
k) Sport ○

Es ist hier noch etwas Platz frei gelassen, wo Sie persönliche Anmerkungen zum Unterrichtsversuch, seinen Annahmen, seinem Ablauf u.s.w.machen können (Bitte mit Schreibmaschine und ohne Namen!)

Kreuzen Sie bitte noch an, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

a) der Vater ○
b) die Mutter ○
c) beide Eltern gemeinsam ○

Für Ihre Mühe und Mitarbeit vielen Dank!

SCHÜLER SAGEN IHRE PERSÖNLICHE MEINUNG

In diesem Fragebogen findest Du eine Menge von Fragen, die Dich interessieren werden. Kreuze bei jeder Frage das an, was Deiner Meinung nach zutrifft. Du brauchst Deinen Namen nicht anzugeben, kannst also offen und unbesorgt Deine Meinung sagen.
Weder die Schulleitung, noch Deine Lehrer, noch Deine Eltern erfahren etwas davon.

Du wirst einige Fragen finden,bei denen es schwer fällt, mit "Ja" oder "Nein" zu antworten. Kreuze dann das an,was Deiner Meinung am nächsten kommt.

Was Dein Bank-Nachbar tut, soll Dich nicht interessieren.
Er schreibt seine Meinung, Du Deine.

Fang jetzt an. Lies die erste Frage aufmerksam durch ,kreuze an und geh zur nächsten Frage über.Achte darauf, daß Du keine Frage überschlägst.

		Ja	Nein
1.	Du bist jetzt Schüler am Gymnasium. Würdest Du von Dir aus gern zur Hauptschule oder Realschule überwechseln, wenn es Dir Deine Eltern freistellen würden?	○	○
2.	Abgesehen davon, daß jeder Schüler einmal Tage hat, an denen er lieber etwas anderes tun würde als zur Schule zu gehen, gehst Du in der Regel gern zur Schule?	○	○
3.	Wenn Du Dich, ohne Nachteile zu haben, nach den Ferien an ein anderes Gymnasium melden könntest, würdest Du das tun?	○	○
4.	Denke einmal an Deine Grundschulzeit zurück. Hast Du Dich damals in der Schule viel wohler gefühlt als heute?	○	○
5.	An jeder Schule gibt es Dinge, auf die Lehrer besonders Wert legen. Oberlege zuerst, worauf in Deiner Schule besonders Wert gelegt wird und beantworte dann die Frage: Hältst Du diese Dinge auch für wichtig und sinnvoll?	○	○
6.	Auf Deinem Stundenplan steht eine ganze Reihe von Fächern. Bist Du der Meinung, daß man für alle diese Fächer etwas tun sollte?	○	○
7.	Für einige Fächer sind zwei Stunden pro Woche angesetzt, für andere drei oder vier oder noch mehr. Bist Du der Meinung, daß		

		Ja	Nein
	die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer im letzten Jahr gut und sinnvoll war?	○	○
8.	Bist Du gut mitgekommen oder bist Du der Meinung, daß die meisten Lehrer zu schnell vorgegangen sind?	○	○
9.	Bist Du der Meinung, daß die meisten Klassenarbeiten zu schwer waren?	○	○
1o.	Hast Du den Eindruck, daß die Klassenarbeiten in den schriftlichen Fächern wie Deutsch,Mathematik,Französisch, Englisch Latein meistens zu streng benotet werden?	○	○
11.	Bist Du im großen und ganzen zufrieden, wie in den anderen Fächern die Noten gegeben werden?	○	○
12.	Wenn Du Fragen zu Deinen Noten hast, kannst Du dann bei den meisten Lehrern diese Fragen stellen?	○	○
13.	Für den Fall, daß sich der Lehrer mit der Note geirrt hat,wird sie dann geändert?	○	○
14.	Bist Du der Meinung,daß die Noten, die Du für Deine mündlichen Leistungen bekommst, meistens gerecht sind?	○	○
15.	Bist Du zufrieden damit, wie in den meisten Fächern der Unterricht gestaltet wird?	○	○
16.	Wenn Du Verbesserungsvorschläge hättest, glaubst Du, daß die Lehrer dann darauf eingingen?	○	○
17.	Zu einem guten Unterricht gehören auch gute Lehrbücher und gutes Arbeitsmaterial. Findest Du, daß man im vergangenen Jahr mit den Lehrbüchern und dem anderen Unterrichtsmaterial durchweg gut arbeiten konnte?	○	○
18.	Hausaufgaben sollen den Sinn haben, das im Unterricht Gelernte zu wiederholen und zu vertiefen. Glaubst Du,daß Du meistens zu viel Hausaufgaben zu machen hattest?	○	○
19.	Wenn Hausaufgaben aufgegeben werden, glaubst Du, daß diese dann meistens einen Sinn haben?	○	○
2o.	Angenommen, Du würdest im Unterricht immer gut aufpassen und hättest trotzdem manchmal nicht alles verstanden, -könntest Du dann bei der Mehrzahl der Lehrer nachfragen?	○	○

21. Es gibt doch sicher Dinge, die Dich besonders interessieren. Kannst Du die im Unterricht gelegentlich zur Sprache bringen? ○ ○

22. Wenn Du einmal die Hausaufgaben nicht gemacht hast oder sonstwie "aufgefallen" bist, glaubst Du, daß Du dann "in Sachen Strafe" genau so behandelt wirst wie die anderen Schüler in Deiner Klasse? ○ ○

23. Bist Du derMeinung, daß die meisten Lehrer zu hart gegen Dich vorgehen, wenn Du bei ihnen "auffällst"? ○ ○

24. Angenommen, Du könntest wegen Krankheit acht Tage die Schule nicht besuchen. Glaubst Du, daß die meisten Lehrer, wenn Du wiederkommst, darauf Rücksicht nehmen? ○ ○

25. Angenommen, Du würdest in mehreren Fächern plötzlich auf eine "fünf" abfallen. Glaubst Du, daß die betreffenden Lehrer Deine Eltern dann in die Sprechstunde bestellen würden? ○ ○

26. Angenommen, Du bekommst in einer Woche drei Arbeiten mit einer "vier" zurück. Glaubst Du, daß alle Lehrer Dir erklären könnten, warum sie diese Arbeit mit "vier" benotet haben? ○ ○

27. Glaubst Du, daß die meisten Lehrer gerecht sind, wenn sie Klassenarbeiten benoten? ○ ○

28. Hast Du den Eindruck, daß an Deiner Schule zu viel Wert auf Ordnung gelegt wird? ○ ○

29. Hast Du den Eindruck, daß die meisten Lehrer, die in Deiner Klasse unterrichten, Dich zu sehr wie ein kleines Kind behandeln? ○ ○

3o. Hast Du den Eindruck, daß die meisten Lehrer in den Pausen oder auf dem Schulhof so an Dir vorbeigehen, als würden sie Dich nicht kennen? ○ ○

31. Glaubst Du, daß die meisten Lehrer sich auch in der Freizeit (z.B. am Nachmittag oder am Wochenende) dann und wann mit Schülern beschäftigen würden, wenn sie Zeit dazu hätten? ○ ○

32. Glaubst Du, daß die meisten Lehrer Deine Fähigkeiten unterschätzen? ○ ○

SAG AUCH BEI DEN FOLGENDEN FRAGEN EHRLICH DEINE PERSÖNLICHE MEINUNG; KREUZE JEWEILS ENTWEDER a) oder b) an.

33. Wenn ich eine gute Arbeit schreibe, dann liegt das in erster Linie daran,
a) daß die Arbeit sehr leicht ist ○
b) daß ich mich auf die Arbeit gut vorbereitet habe. ○

34. Wenn ich in einem Fach "fünf" stehe (bzw. stehen würde), dann liegt das daran (dann würde das daran liegen) in erster Linie,
a) daß ich für dieses Fach nicht genügend begabt bin ○
b) daß ich für dieses Fach in der letzten Zeit zu wenig getan habe. ○

35. Wenn ich in einem Fach "gut" oder "sehr gut" stehe, dann liegt das in erster Linie daran,
a) daß ich bei dem betreffenden Lehrer gut angesehen bin ○
b) daß ich für dieses Fach besonderes Interesse zeige. ○

36. Wenn ich meine Hausaufgaben mache, dann in erster Linie,
a) um am anderen Tag bei den Lehrern nicht aufzufallen ○
b) weil ich meine, daß Hausaufgaben notwendig sind. ○

37. Wenn ich morgens zu spät dran bin, zu spät aufstehe oder den Bus versäume, dann beeile ich mich in erster Linie,
a) um bei Unterrichtsbeginn da zu sein ○
b) um mit den Lehrern keinen Ärger zu bekommen. ○

38. Wenn ich abends vorm Fernsehen sitze und meine Eltern sagen: "Es wird Zeit für dich" oder so etwas Ähnliches, dann stehe ich in erster Linie deshalb auf,
a) weil sie mir sonst keine Ruhe lassen ○
b) weil ich am anderen Tag einigermaßen "fit" sein will. ○

39. Wenn ich mir an freien Tagen manchmal die Schulbücher vornehme, dann tue ich das in erster Linie,
a) aus Langeweile ○
b) weil ich das Gefühl habe, ich könnte etwas arbeiten. ○

4o. Wenn ich ein sauberes Hausheft führe, dann tue ich das in erster Linie
a) weil der Lehrer häufig die Hefte kontrolliert ○
b) weil ich meine, daß ein ordentliches Hausheft einfach dazu gehört. ○

41. Wenn ich mir für das Anfertigen der Hausaufgaben genügend Zeit nehme, dann deshalb,
a) weil bei uns zu Hause auf Hausaufgaben großer Wert gelegt wird ○
b) weil ich dann von dem Gelernten mehr behalte ○

42. Wenn Hausaufgaben über mehrere Tage aufgegeben sind und ich sie gleich mache, dann deshalb,
a) weil ich es dann hinter mir habe ○
b) weil ich mich dann noch genauer erinnern kann, was aufgegeben war. ○

Im Folgenden sollst Du unter drei Möglichkeiten immer eine ankreuzen. Mal ist es das zweite Stück eines Satzes, mal eine Antwort auf die zuerst gestellt Frage.
Bevor Du Dich entscheidest und eine der drei Möglichkeiten ankreuzt, lies jeweils die ganze Frage mit allen möglichen Antworten.

43. Ob ich in der Schule etwas leiste,
a) das interessiert meine Eltern schon ○
b) das interessiert meine Eltern sehr ○
c) das interessiert meine Eltern nicht ○

44. Wenn ich mit einer schlechten Note nach Hause komme,
a) dann beunruhigt das meine Eltern sehr ○
b) dann machen sie sich nichts daraus ○
c) dann sind sie unzufrieden ○

45. Wenn ich morgens aus dem Hause gehe,
a) dann bekomme ich meistens zu hören:"Paß auf! Streng Dich an!" oder so etwas Ähnliches ○
b) dann bekomme ich manchmal zu hören:"Paß auf! Streng Dich an!" oder so etwas Ähnliches ○
c) dann wird so gut wie nie ein Wort über die Schule gesprochen ○

46. Wenn ich demnächst das Zeugnis bekomme, dann werden meine Eltern sehr wahrscheinlich denken oder sagen:
a) "Wir haben von dir ein viel besseres Zeugnis erwartet" ○
b) "In Ordnung, das reicht" ○
c) " Wir haben ein etwas besseres Zeugnis erwartet" ○

47. Was glaubst Du, was Deine Eltern von Dir erwarten?

a) daß ich die Mittlere Reife mache (Abschluß nach Kl.1o) ○
b) daß ich Abitur mache und dann studiere ○
c) daß ich so lange zur Schule gehen soll, wie es mir gefällt. ○

48. Wenn Du plötzlich in einem Fach auf eine "fünf" abfallen würdest, was würden Deine Eltern nach Deiner Meinung tun?

a) sie würden abwarten, bis es wieder aufwärts ginge ○
b) sie würden sagen, wenn das so weiter geht, dann müssen wir jemand suchen, der Dir hilft. ○
c) sie würden sofort jemand suchen, der helfen könnte ○

49. Was passiert gewöhnlich, wenn Du mit einer guten Arbeit nach Hause kommst?

a) meine Eltern zeigen sich mir gegenüber dann sehr aufmerksam, sie loben mich und meistens bekomme ich noch eine Belohnung. ○
b) Ich bekomme eine Belohnung ○
c) Sie sehen oder hören sich das an und dann ist die Sache erledigt. ○

5o. Wenn Du zum Geburtstag oder zu Weihnachten oder zu sonst einem Fest von Deinen Eltern etwas geschenkt bekommst, hat das dann etwas mit der Schule zu tun, das heißt, nützt es Dir etwas für die Schule?

a) Ja, meistens ○
b) Ja, manchmal ○
c) Nein, nie ○

51. Was passiert gewöhnlich, wenn Du mit einer schlechten Arbeit nach Hause kommst?

a) Meine Eltern sehen sich oder hören sich das an und dann ist alles vergessen ○
b) Meine Eltern sagen mir, was ich jetzt nicht mehr tun darf, bis die Leistungen besser werden ○
c) Meine Eltern sorgen gleich dafür,daß die Lücken geschlossen werden. ○

52. Nehmen wir an, Deine Eltern würden meistens die Hausaufgaben nachsehen. Wie würde das wahrscheinlich vor sich gehen?

a) Sie würden die Aufgaben nur kurz überfliegen ○
b) Sie würden sich das Heft aufmerksam ansehen ○
c) Sie würden sich die Hefte sehr genau ansehen. ○

Sicher ist bei Euch zu Hause öfter die Rede von der Schule.

			Ja	Nein
☐	53.	Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern, wenn sie es noch einmal zu tun hätten, Dich wieder an diesem Gymnasium anmelden würden?	○	○
☐	54.	Glaubst Du, daß Deine Eltern einverstanden sind mit dem, worauf hier an der Schule besonders Wert gelegt wird?	○	○
☐	55.	Hast Du den Eindruck, daß es Fächer gibt, die Deine Eltern für völlig überflüssig halten?	○	○
☐	56.	Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern mit dem jetzigen Stundenplan unzufrieden sind? (Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer)	○	○
☐	57.	Hast Du den Eindruck, daß Deine Eltern alles für sinnvoll halten, was in den einzelnen Fächern durchgenommen wird?	○	○
☐	58.	Sind Deine Eltern der Meinung, daß in den meisten Fächern zu schnell vorgegangen wird?	○	○
☐	59.	Halten Deine Eltern die Klassenarbeiten in der Regel für zu schwer?	○	○
☐	6o.	Haben Deine Eltern den Eindruck, daß in den Hauptfächern (d.h. in den schriftlichen Fächern) gewöhnlich zu streng benotet wird?	○	○
☐	61.	Glaubst Du, daß Deine Eltern damit zufrieden sind, wie in den nichtschriftlichen Fächern die Noten gegeben werden?	○	○
☐	62.	Haben Deine Eltern den Eindruck, daß Du im Mündlichen gerecht beurteilt wirst?	○	○
☐	63.	Wenn Du zu Hause erzählst, wie in den einzelnen Fächern der Unterricht erteilt wird, hast Du dann meistens den Eindruck, daß Deine Eltern den Unterricht unbefriedigend oder schlecht finden?	○	○
☐	64.	Glaubst Du, daß Deine Eltern die Lehrbücher und das Unterrichtsmaterial, das zur Zeit in Deiner Klasse benutzt wird, für schlecht halten?	○	○
☐	65.	Haben Deine Eltern den Eindruck, daß Du zu viel Hausaufgaben machen mußt?	○	○
☐	66.	Sind Deine Eltern damit einverstanden, <u>was</u> Du an Hausaufgaben aufbekommst?	○	○

☐ 67. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die meisten Lehrer im Stoff weiter machen, ohne sich darum zu kümmern, ob alle Schüler das verstanden haben, was vorausging?

Ja ○ Nein ○

☐ 68. Glaubst Du, daß Deine Eltern den Eindruck haben, in Deiner Klasse hätten die Lehrer ihre Lieblingsschüler, die besonders rücksichtsvoll behandelt werden?

○ ○

☐ 69. Haben Deine Eltern den Eindruck, daß die Lehrer allgemein auf die Schüler Rücksicht nehmen, besonders, wenn sie krank waren oder aus einem anderen Grund länger gefehlt haben?

○ ○

☐ 7o. Halten Deine Eltern die Noten unter denArbeiten im allgemeinen für gerecht?

○ ○

Sicher sind bei manchen Dingen, die in den Fragen 53 - 7o genannt werden, Deine Eltern nicht immer einer Meinung.

Du siehst vor den Nummern 53 - 7o ein solches Kästchen ☐.

Mache bei den Fragen in dieses Kästchen ein Kreuz ☒, wo Du glaubst, daß Deine Eltern unterschiedlicher Meinung sind.

Lies also nocheinmal ab Frage 53 und kreuze entsprechend an.

DIE BEFRAGUNG IST HIER ABGESCHLOSSEN.

DANKE SCHÖN

Saarbrücken,den22.5.77

Sehr geehrte Damen und Herrn

Viele Neuerungen auf dem pädagogischen Sektor haben in den letzten Jahren bei den betroffenen Lehrern,Eltern und Schülern Unmut oder Verärgerung ausgelöst, weil sie allzu oft die schulische Situation eher verschlechtert als verbessert haben.
Wer tatsächliche Verbesserungen erreichen will, kommt nicht umhin, eine systematische Analyse vorzunehmen, sowohl der bestehenden Mängel als auch der tatsächlich bestehenden Verbesserungsmöglichkeiten und Bedingungen. Wo im Bereich Schule anders verfahren wird, gehen Neuerungen allzu leicht an der Lehrer- und Schülersituation vorbei und verursachen dadurch Unzufriedenheit.

Nun können aber nur die Betroffenen selbst, vor allem die Lehrer, die Bedingungen realistisch beurteilen, unter denen inhaltliche oder organisatorische Veränderungen in der Schule vorgenommen werden. Darum diese Befragung.

Beteiligt sind nur Lehrer an Gymnasien.
- Die Befragung erfolgt selbstverständlich anonym; es interessieren weder die einzelne Schule noch der Schulort bei der Auswertung.
- Die Ergebnisse werden im Zusammenhang mit einer entsprechenden wissenschaftlichen Fragestellung ausgewertet.

Wir haben an Sie die herzliche Bitte, den Fragebogen offen und vollständig zu beantworten. Nur wenn alle Fragebogen ausgefüllt in dem beigefügten Freiumschl zurück geschickt werden, können die Ergebnisse in eine realistische Bestandsaufnahme eingebracht werden.

Die Beantwortung der Fragen erfolgt so, daß Sie entsprechend der vertrauten, hier etwas verkürzten, Beurteilungsskala "eins" bis "fünf" (=sehr gut bis mangelhaft/unzureichend) Bewertungen abgeben. Position "1" kann demnach entsprechend dem Inhalt der jeweiligen Frage bedeuten:"sehrgut", "sehr hoch", "sehr ausgewogen", "sehr klar" u.s.w.
Kreuzen Sie bitte in dem Kreis über der jeweiligen Ziffer an.

Rücksendung an das Institut bitte bis zum 1o.Juni 77
==========

Für Ihre Mühe und Bereitschaft herzlichen Dank

PS:Sollten Sie an einer Zusammenstellung der Befragungsergebnisse interessier sein,so senden wir Ihnen diese sehr gerne zu, wenn Sie eine entsprechende Anfrage an das Institut richten. Stichwort:"Lehrerbefragung Mai 77".

DOKUM.34

Saarbrücken, den 6.Juli 1977

n Zusammenarbeit mit ca 3o Elternvertretern
er Stufe 7 an Gymnasien des Saarlandes

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern!

Schulprobleme gehören zu den drängendsten Problemen der Familie.
Etwa die Hälfte aller Schüler am Gymnasium kommt nicht zu einem mittleren Abschluß, ohne ein Jahr wiederholt zu haben (vgl.Statistik),ganz zu schweigen von den Schülern, die ohne irgendeinen Abschluß das Gymnasium verlassen müssen.
Die Gründe für das Scheitern und die anderen Probleme in der Mittelstufe mögen vielfältig sein. Nicht zuletzt stehen sie in einem Zusammenhang mit den Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.

Neue pädagogische Schwerpunkte können aber nur dann gesetzt werden, wenn diese Beziehungen näher erforscht werden. Aus diesem Grunde sollen die Eltern selbst zu Wort kommen, gleich, ob ihre Kinder erfolgreich oder weniger erfolgreich sind.
Sie gehören zu einer Stichprobe von etwa 7oo / 8oo Eltern von Schülern der Stufe 7 an Gymnasien, die gebeten werden, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen.

In dem beigefügten Fragebogen, der mit den Elternvertretern besprochen worden ist, geht es um die Häufigkeit der Kontakte zwischen Eltern und Lehrern im Schuljahr 76/77 und um die Erwartungen, die Eltern an eine sinnvolle Zusammenarbeit mit der Schule haben.

Wir möchten Sie bitten, diesen Fragebogen der Anleitung entsprechend auszufüllen. Nur durch das Mittun aller Betroffenen können Entscheidungshilfen gefunden werden, die es der Schule ermöglichen, ihrem Auftrag gerecht zu werden.

Senden Sie den ausgefüllten Fragebogen in dem beigefügten Freiumschlag bitte in den nächsten Tagen, spätestens bis 2o.Juli ohne Absender zurück.

Mit den Elternvertretern ist vereinbart, daß am Beginn des neuen Schuljahres im Rahmen einer Klassenelternversammlung über die Ergebnisse berichtet wird.

Noch ein kleiner Hinweis: Kleben Sie bitte den Umschlag nicht zu (Drucksache), da sonst Nachporto erhoben wird.

Für Ihre Mitarbeit herzlichen Dank
und erholsame Ferien

gez. H.H o f f m a n n
Bearbeiter

Elternvertreter der Klasse .....

DOKUM. 35

P R I V. K A T H . G Y M N A S I U M

Saarbrücken, den 11.7.77

in Zusammenarbeit mit den Elternvertretern
der Stufe 7

Betr. Unterrichtsversuch in Stufe 7 - Elternbefragung

Liebe Eltern!

Wir haben an unserer Schule im Schuljahr 76/77 in Stufe 7 einen Unterrichtsversuch durchgeführt, der Aufschluß geben sollte über Ursachen gerade von Problemen der Mittelstufe, der gleichzeitig aber auch einen konkreten Weg beschritten hat, über die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern diesen Problemen zu begegnen:

"Fächerübergreifende Unterrichtsplanung unter Beteiligung von Eltern".

Vierzehn Planungsrunden unter Beteiligung von Eltern haben stattgefunden, dazu drei Stufenkonferenzen der in Stufe 7 unterrichtenden Lehrer.
Alle Beteiligten sind sich darin einig, daß der eingeschlagene Weg richtig ist und noch konsequenter fortgesetzt werden sollte.
Um aber für das kommende Schuljahr entsprechend planen zu können, bedarf es sowohl auf Seiten der Lehrer als auch auf Seiten der Eltern einer angemessenen Bestandsaufnahme.

Der vorliegende Fragebogen dient diesem Ziel.
Bei der Besprechung des Fragebogens am 2o.6. haben die Elternvertreter angeregt, allen Eltern zwei Exemplare des Fragebogens auszuhändigen, so daß Vater und Mutter getrennt ausfüllen können und dies auf dem Fragebogen entsprechend ankreuzen. Wenn Sie jedoch als Eltern in allen Punkten einer Meinung sind, dann schicken Sie nur einen Fragebogen zurück und kreuzen an bei "gemeinsam ausgefüllt" (letzte Seite unten).

Die Befragung ist aber nur sinnvoll, wenn Schüler- und Elternantworten zusammen ausgewertet werden können. Aus diesem Grund wurde den Fragebogen eine Zahl aufgedruckt, die die spätere Zuordnung von Schüler- und Elternfragebogen ermöglicht.
Alles Datenmaterial der Befragung ist absolut vor Mißbrauch geschützt.

Die Rücksendung des Fragebogens soll so erfolgen:

Sie stecken bitte den (die) ausgefüllten FB in den beigefügten Umschlag, kleben ihn zu, unterschreiben den Begleitzettel und lassen beides (getrennt) durch Ihren Sohn in einen Behälter einwerfen, der im Sekretariat aufgestellt ist.Auf diese Weise wird sowohl die Anonymität gewahrt als auch Porto ein-

gespart. Wenn Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an einen der Elternvertreter, der bei der Besprechung des Fragebogens dabei war.

Hier die Namen und Tel.Nr.:

_____

Wir bitten Sie nun, den Fragebogen der Anleitung entsprechend auszufüllen und ihn bis Sa.den 16.7. zurück zu schicken.

Für Ihre Mitarbeit herzlichen Dank.

die Klassenelternvertreter

Schulleiter

DOKUM.36

Saarbrücken,den 6.Juli 1977

in Zusammenarbeit mit Elternvertretern
der Stufe 7 an Gymnasien

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern!

Sie haben sich vor etwa drei Wochen in schriftlicher Form bereit erklärt, zusammen mit Ihrem Sohn an einer Schüler/Elternbefragung teilzunehmen. Dafür zunächst herzlichen Dank.

Anlaß für diese Befragung sind die zunehmenden Probleme in der Mittelstufe des Gymnasiums, die sich nicht zuletzt in einer hohen Repetentenquote niederschlagen (vgl. Statistik).
Alle Beteiligten sind sich darin einig, daß diese Probleme nur über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gelöst werden können.

In dem Fragebogen, der Ihnen jetzt vorliegt, geht es um Ihre Erwartungen an eine sinnvolle Zusammenarbeit mit der Schule.

Wir möchten Sie bitten, diesen Fragebogen der Anleitung entsprechend auszufüllen. Nur durch das Mittun aller Betroffenen können Entscheidungshilfen gefunden werden, die es der Schule ermöglichen, ihrem Auftrag gerecht zu werden.
Die Befragung ist aber nur dann sinnvoll, wenn wir die Schüler-Antworten mit denen ihrer Eltern zusammen auswerten können. Aus diesem Grunde wurde dem Schüler- und dem Elternfragebogen eine Nummer aufgedruckt, die die spätere Zuordnung ermöglicht. Beide Fragebogen wurden gleichzeitig an Ihren Sohn ausgegeben.

Wir versichern Ihnen, daß alles Datenmaterial der Befragung ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dient und weder den Schulleitungen noch einzelnen Lehrern zugängig ist. Erklärtes Ziel bleibt es aber, die Ergebnisse Anfang des nächsten Schuljahres in Klassenelternversammlungen vorzustellen und zu erörtern.

Wir möchten Sie nun nocheinmal bitten, den Fragebogen auszufüllen und ihn in dem beigefügten Freiumschlag in den nächsten Tagen, spätestens bis 2o.7. ohne Absender zurückzuschicken.

Ein kleiner Hinweis noch: Kleben Sie den Umschlag bitte nicht zu, da sonst Nachporto erhoben wird.

Für Ihre Mitarbeit herzlichen Dank
und erholsame Ferien

L e b e n s l a u f

Geboren am 3.8.1941 in Lüxem, heute Wittlich/Lüxem; hier Besuch der Volksschule von 1948-53.

Von 1953-62 Schüler des neusprachlichen Cusanus-Gymnasiums in Wittlich; Abitur am 1.3.1962.

1962-68 Studium der Philosophie und Theologie an der Theologischen Fakultät Trier und an der Universität Freiburg; Priesterweihe im Juli 1967.

Von 1968-71 Kaplan der Pfarrei Heilig Kreuz in Bad Kreuznach; in dieser Zeit u.a. Religionslehrer an einer Grund-, Haupt- und Gewerblichen Berufsschule sowie an einer Schule für Behinderte. Von 1969-71 Bezirkskatechet (Beauftragter für religionspädagogische Lehrerfortbildung) für den Schulaufsichtsbezirk Bad Kreuznach I.

Seit 1971 hauptamtlicher Religionslehrer am Willi-Graf-Gymnasium in Saarbrücken. Ebenfalls seit 1971 Hauptfachstudium in Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft und Mentor für Laientheologen an der Universität des Saarlandes bis 1978.